



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

TESIS DOCTORAL

**ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD: ANÁLISIS
COMPARATIVO DEL EFECTO DE TRES PROGRAMAS
DE SENSIBILIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Doctorando:

Carlos Felipe Rello

MADRID, 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

**ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD: ANÁLISIS
COMPARATIVO DEL EFECTO DE TRES PROGRAMAS
DE SENSIBILIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Presentada por:

Carlos Felipe Rello

Director:

Dr. D. Ignacio Garoz Puerta

TESIS DOCTORAL

MADRID, 2017

A mi madre, por darme lo más preciado que tengo, la vida

A mi padre, ejemplo de sacrificio y esfuerzo

A mi hermano, por tantos años de convivencia y apoyo incondicional

AGRADECIMIENTOS

Acabado este trabajo, me dispongo a agradecer la ayuda y el apoyo que he recibido, no solo en este trabajo, sino a lo largo de mi vida, y me parece una tarea de tremenda dificultad. Son tantas y tantas personas las que a lo largo de mi vida me han ayudado que me resulta complicado hacer una síntesis y citar a todas en estas breves líneas.

No puedo empezar de otra manera que expresando mi gratitud a mi familia. Padres y hermano que siempre han creído en mí y me han prestado todo su apoyo. Padres que se han sacrificado para darme la oportunidad de ser lo que soy y tener lo que tengo. Hermano de quien siempre he recibido buenas palabras y sabios consejos. Os quiero.

Mis amigos, piedra fundamental en mi vida, quienes han sabido estar a mi lado en los buenos y malos momentos. Quique, Carmen, con quienes he crecido y he compartido grandes ocasiones. Alfredo, amigo, compañero y rival deportivo, quien me ha ayudado a ser mejor deportista. Sergio, Ana, como amigo y paciente, os tengo muchísimo que agradecer por escucharme y sanarme. Eva, gracias por acompañarme estos dos últimos años, animarme en todas mis iniciativas y transmitirme tu alegría. A todos mis amigos, los citados y los no citados, os admiro como sois y os quiero siempre a mi lado.

A mis compañeros de universidad, por hacerme tantas horas en las aulas amenas y divertidas. A Paqui y a Blanca, dos amigas más que compañeras, de quienes sigo aprendiendo cada día. Vuestro esfuerzo, capacidad de trabajo y superación personal y profesional siempre me han servido como un referente.

Y a todas aquellas personas que en algún momento han formado parte de mi vida, y han contribuido a dar forma a mi personalidad, mi identidad, mi forma de ser, mis valores y actitudes.

Mención especial requieren las personas y entidades que han formado parte de este proyecto, sin las cuales esta obra no hubiera visto la luz.

Gracias a tantos alumnos que de forma entusiasta han participado en este proyecto. Espero que hayáis aprendido con esta experiencia y os ayude a alcanzar y consolidar ciertos valores y actitudes muy provechosos para vuestras vidas, que están ahora comenzando. Este era el principal objetivo y la principal preocupación que se me planteó al comienzo del trabajo.

Agradecer a los centros, desde la dirección de los mismos hasta el profesorado que ha llevado a cabo los programas, la buena acogida de nuestra propuesta y la disposición para poner a nuestro alcance todos los recursos personales, temporales y materiales que fueran necesarios.

A las personas y entidades que, de forma desinteresada, han confiado en este proyecto y han colaborado, invirtiendo parte de sus recursos y tiempo. Han sido cerca de 20 personas y entidades las que han colaborado para hacer realidad este trabajo, desde deportistas paralímpicos y entidades deportivas de ámbito nacional, hasta deportistas y personas anónimas. Gracias por transmitir a los adolescentes vuestro esfuerzo, capacidad de superación, ganas de vivir y afán por cumplir objetivos y sueños, en definitiva, valores de los que la sociedad de hoy en día adolece.

Mi más sincera gratitud a todos los profesores que, en calidad de expertos, han revisado mi trabajo siempre que lo he requerido, ofreciéndome consejos, sugerencias y ánimos para mejorarlo. Gracias a Carlos Tejero por resolverme tantas y tantas dudas a lo largo de estos años. Gracias a Mario Díaz y Javier Castejón por realizar con premura la ardua tarea de categorizar los datos cualitativos.

Por último, te quiero dedicar Nacho este trabajo. Sin tu ayuda no hubiera sido posible, probablemente ni siquiera me lo hubiera planteado. Desde el comienzo del Máster hasta las últimas líneas de este trabajo has estado cerca de mí, hemos compartido dudas, reflexiones y cafés, me has dedicado el tiempo que he necesitado, has invertido trabajo, esfuerzo y tiempo en hacer realidad mi sueño, me has enseñando a ser mejor estudiante y mejor persona. Gracias amigo.

Llenos de energía, curiosidad y de un espíritu que no se extingue fácilmente, los jóvenes tienen en sus manos la capacidad de cambiar los modelos de conducta sociales negativos y romper con el ciclo de la violencia y la discriminación que se transmite de generación en generación. Con su creatividad, energía y entusiasmo, los jóvenes pueden cambiar el mundo de forma impresionante, logrando que sea un lugar mejor, no solo para ellos mismos sino también para todos

(Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002, p. 3)

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	19
ABSTRACT.....	21
INTRODUCCIÓN.....	23

Parte primera: estudio teórico

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	31
1.1. OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN.....	31
1.2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	34
1.2.1. Actitudes.....	34
1.2.1.1. Aproximación terminológica.....	34
1.2.1.2. Componentes actitudinales.....	36
1.2.1.3. Características y funciones de las actitudes.....	38
1.2.1.4. Formación de las actitudes.....	41
1.2.1.5. Cambio de las actitudes.....	45
1.2.1.6. Actitudes y comportamiento.....	51
1.2.2. Actitudes y discapacidad.....	56
1.2.2.1. Modelos conceptuales de discapacidad.....	56
1.2.2.2. Actitudes ante la discapacidad.....	63
1.2.2.3. Modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad...	73
1.2.2.4. Métodos de evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad.....	84
1.2.3. Actitudes, discapacidad y sistema educativo.....	89
1.2.3.1. Actitudes de la comunidad educativa.....	89
1.2.3.1.1 Actitudes de la dirección y administración de los centros educativos.....	90
1.2.3.1.2 Actitudes del profesorado.....	91
1.2.3.1.3 Actitudes del alumnado sin discapacidad.....	95
1.2.3.1.4 Actitudes del alumnado con discapacidad.....	96
1.2.3.1.5 Actitudes de los padres.....	99

1.2.3.2. Papel y posibilidades de la Educación Física en la inclusión social de las personas con discapacidad.....	100
1.3. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	105
1.3.1. Antecedentes.....	105
1.3.1.1. Programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en entornos escolares tomando como referencia la actividad físico-deportiva.....	106
1.3.1.2. Sistemas de medición de actitudes hacia la discapacidad en población joven.....	118
1.3.1.3. Programas de sensibilización llevados a cabo por diversas instituciones u organismos nacionales e internacionales.....	121
1.3.2. Estado de la cuestión.....	127
 <i>Parte segunda: estudio empírico</i>	
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS.....	133
2.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	133
2.2. HIPÓTESIS.....	135
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	137
3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	137
3.1.1. Caracterización de la muestra.....	141
3.1.1.1. Perfil sociodemográfico del alumnado.....	142
3.1.1.2. Perfil sociodemográfico del profesorado.....	148
3.2. DISEÑO.....	156
3.3. VARIABLES DE ESTUDIO.....	158
3.3.1. Variables independientes.....	159
3.3.2. Variable dependiente.....	160
3.4. PROCEDIMIENTO.....	160

3.5. INSTRUMENTOS.....	163
3.6. RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS.....	165
3.6.1. Datos cuantitativos.....	166
3.6.2. Datos cualitativos.....	168
3.7. PROCEDIMIENTOS DE PROTECCIÓN DE LA INTIMIDAD Y CONSENTIMIENTO.....	174
3.8. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	176
CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	181
4.1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.....	181
4.1.1. Introducción.....	181
4.1.2. Aspectos generales.....	182
4.1.3. Procedimiento.....	184
4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	221
4.2.1. Evaluación pretest-postest-seguimiento.....	222
4.2.1.1. Introducción.....	222
4.2.1.2. Procedimiento.....	224
4.2.2. Evaluación continua del programa.....	227
4.2.2.1. Introducción.....	227
4.2.2.2. Procedimiento.....	231
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	235
5.1. ESTUDIO TÉCNICO DE LOS INSTRUMENTOS.....	235
5.1.1. Programas de intervención.....	235
5.1.1.1. Validación de contenido.....	236
5.1.2. Evaluación pretest-postest-seguimiento.....	246
5.1.2.1. Análisis de fiabilidad.....	246
5.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS.....	249
5.2.1. Hipótesis preintervención.....	250
5.2.1.1. Hipótesis 1.....	250

5.2.1.2. Hipótesis 2.....	252
5.2.1.3. Hipótesis 3.....	254
5.2.1.4. Hipótesis 4.....	256
5.2.2. Hipótesis postintervención.....	264
5.2.2.1. Hipótesis 5.....	264
5.2.2.2. Hipótesis 6.....	268
5.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS.....	272
5.3.1. Hipótesis 7.....	273
5.3.1.1. Análisis de los diarios del alumnado.....	273
5.3.1.2. Análisis de los grupos de discusión.....	290
5.3.1.3. Análisis de los diarios del profesorado.....	297
5.3.1.4. Análisis de los cuestionarios de valoración del programa.....	311
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	321
6.1. DISCUSIÓN.....	321
6.1.1. Objetivo 1.....	321
6.1.2. Objetivo 2.....	323
6.1.3. Objetivo 3.....	325
6.1.4. Objetivo 4.....	326
6.1.5. Objetivo 5.....	330
6.1.6. Objetivo 6.....	333
6.1.7. Objetivo 7.....	334
6.2. CONCLUSIONES.....	336
6.3. BENEFICIOS OBTENIDOS.....	338
6.4. LIMITACIONES Y/O DIFICULTADES.....	339
6.5. PROPUESTA DE NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	343
6.6. IMPLICACIONES FUTURAS.....	344
REFERENCIAS.....	351

APÉNDICES.....	387
Apéndice A. Instrumentos de medición.....	389
A. I. Instrumento de medición original: The Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH).....	391
A. II. Instrumento de medición utilizado: cuestionario de actitudes (traducción de la CATCH).....	397
A. III. Diario del alumnado.....	401
A. IV. Diario del profesorado.....	402
A. V. Grupo de discusión.....	403
A. VI. Cuestionario de valoración del programa	405
A. VII. Descripción de las categorías establecidas en el análisis de contenidos.....	406
Apéndice B. Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad.....	409
B. I. Guías didácticas.....	411
B. II. Cuestionario de validación de contenido.....	412
B. III. Dossier informativo del programa.....	415
Apéndice C. Solicitudes y autorizaciones.....	423
C. I. Solicitud de autorización a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.....	425
C. II. Autorización de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.....	426
C. III. Solicitud de colaboración de los centros educativos.....	427
C. IV. Conformidad de los centros educativos.....	428
C. V. Solicitud de colaboración de entidades y particulares.....	429
C. VI. Solicitud para la utilización y traducción de la CATCH al autor original..	430
C. VII. Autorización del autor original para la utilización y traducción de la CATCH.....	431
Apéndice D. Páginas web de los centros educativos.....	433
D. I. Solicitud de permiso a las entidades para el uso de su logotipo.....	435
D. II. Ejemplos de páginas web de los centros educativos.....	436
Apéndice E. Informe para los centros educativos.....	439
E. I. Informe para los centros educativos.....	441
ÍNDICE DE TABLAS.....	445
ÍNDICE DE FIGURAS.....	448

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACE	Aulas de Compensación Educativa
ACL	Adjective Checklist
ACNEEs	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
AFD	Actividad físico-deportiva
ANCOVA	Análisis de covarianza
ANOVA	Análisis de varianza
APA	American Psychological Association
ATDP	Attitudes Towards Disabled Persons Scale
ATDQ	Attitudes Toward Disability Questionnaire
ATOU	A Touch Of Understanding
CAHS	Children's Attitudes Toward Handicapped Scale
CATCH	Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps
CCI	Coeficiente de correlación intraclase
CEDI	Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CPE	Comité Paralímpico Español
CPI	Comité Paralímpico Internacional
CSD	Consejo Superior de Deportes
DD.HH	Derechos Humanos
DFS-G	General Disability Factor Scale
DIE	Deporte Inclusivo en la Escuela
<i>DT</i>	Desviación típica
EAPD	Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad
EE.UU	Estados Unidos
EGB	Educación General Básica
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EVT	Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad
<i>F</i>	Distribución F
FAS	Friendship Activity Scale
FPB	Formación Profesional Básica
FVI	Foro de Vida Independiente
<i>g</i>	Estimación del tamaño del efecto mediante la medida de Hedges
GC	Grupo control
GE	Grupo experimental

IES	Instituto de Educación Secundaria
IMSERSO	Instituto de Mayores y Servicios Sociales
ITC	Comisión Internacional de Tests
JJ.PP	Juegos Paralímpicos
LIONDAU	Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad
LISMI	Ley de Integración Social de los Minusválidos
LOE	Ley Orgánica de Educación
<i>M</i>	Media, promedio aritmético
Máx	Máximo
Mín	Mínimo
<i>n</i>	Número de casos; Número de unidades
<i>N</i>	Total de número de casos
OMS	Organización Mundial de la Salud
<i>p</i>	Probabilidad
PATHS	Peer Attitudes Towards the Handicapped Scale
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PEATH	Physical Educators' Attitude Toward Teaching the Handicapped
PEATID	Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities
Plan A + D	Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte
PSD	Paralympic School Day
<i>r</i>	Estimado del coeficiente de correlación
SDQ	Social Distance Questionnaire
SPSS	Statistical Product and Service Solutions
<i>t</i>	Distribución t de student
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
α	Probabilidad de cometer un error tipo I; Índice de consistencia interna de Cronbach
η^2_p	Estimación del tamaño del efecto mediante el estadístico eta cuadrado parcial

RESUMEN

Durante el curso escolar 2012-2013 el alumnado con necesidades educativas especiales en España suponía un total de 167.690 personas, de las cuales 134.729 (80,3%) estaban integradas en centros ordinarios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). La educación es el primer paso en la promoción de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Lockhart, French y Gench, 1998) y son las actitudes de los compañeros las más dignas de tomar en consideración, en tanto que serán los iguales quienes verdaderamente posibiliten y favorezcan la inclusión educativa y social del alumnado con discapacidad en la escuela (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013).

El propósito de este estudio fue elaborar y explorar los efectos de tres programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad en las actitudes de los escolares hacia las mismas. Programas que combinaban diferentes técnicas de modificación de actitudes recogidas en la literatura y utilizaban como referente la actividad físico-deportiva. Se diseñó un estudio cuasiexperimental que contó con una muestra de 374 sujetos (204 chicos y 170 chicas) que cursaban primero y segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 13,12$; $DT = 0,97$), pertenecientes a ocho centros educativos de la Comunidad de Madrid.

La escala de medición de actitudes hacia la discapacidad denominada *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps* (Rosenbaum, Armstrong y King, 1986a) fue traducida y validada al contexto español para su utilización en este estudio. Se midieron las actitudes antes, inmediatamente después de la intervención y cuatro meses después de la misma. Adicionalmente, se utilizaron, entre otros instrumentos, diarios del alumnado y profesorado. Diferentes contrastes sobre medias y análisis de varianza revelaron que: (1) un programa de intervención, convenientemente planificado, produce un cambio significativo en las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad, alcanzando mejores resultados aquel programa que aúna el mayor número de técnicas; (2) los cambios obtenidos se mantienen cuatro meses después de la intervención. También se encontraron diferencias significativas en función del género de los alumnos. Por el contrario, conocer a una persona con discapacidad guardó cierta relación con la manifestación de actitudes positivas hacia las mismas, sin llegar a ser significativa.

Los presentes hallazgos demuestran la utilidad de un programa de sensibilización para mejorar las actitudes de los más jóvenes hacia las personas con discapacidad y, con ello, conseguir realmente hacer una escuela para todos.

PALABRAS CLAVE

Cambio de actitudes, discapacidad, Educación Física, escolares, programas de intervención, sensibilización.

ABSTRACT

During the 2012-2013 school year pupils with special educational needs in Spain represented a total of 167.690 students, of which 134.729 (80,3%) were integrated in mainstream schools (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Education is the first step in the promotion of positive attitudes towards people with disabilities (Lockhart, French y Gench, 1998) and attitudes of peers are the most worthy to take into consideration, because those classmates are the ones who truly and most directly can help promote the educational and social inclusion of students with disability in school (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013).

The purpose of this study was to develop and explore the effects of three awareness programs towards people with disabilities in the attitudes of school children towards people with these disabilities. The programs combine different techniques collected in the literature to change attitudes and used physical sports activities as a reference. A quasi-experimental study was designed, which included a sample of 374 subjects (204 boys and 170 girls) that are enrolled in first and second year courses at high school, ranging from 12 to 17 years ($M = 13,12$; $SD = 0,97$), from eight schools in the Community of Madrid.

The scale measuring attitudes toward disability called *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps* (Rosenbaum, Armstrong y King, 1986a) was translated and validated to the Spanish context for use in this study. Attitudes were measured before, immediately after intervention and four months thereafter. Additionally, other instruments were used, such as diaries of students and teachers. Different contrasts on means and analysis of variance revealed that: (1) an intervention program, properly planned, produces a significant change in the attitudes of young people towards people with disabilities. The program which combines the greatest number of techniques achieves better results; (2) changes obtained are held four months after the intervention. Significant differences based on gender of the students were found. On the contrary, meeting a disabled person kept some connection with the demonstration of positive attitudes towards them, without being significant.

These findings demonstrate the usefulness of an awareness program to improve attitudes of younger people towards people with disabilities, and thereby really achieving the aim of making a school for all.

KEYWORDS

Change of attitudes, disability, Physical Education, school children, intervention programs, awareness.

INTRODUCCIÓN

“No vas a poder estudiar en la universidad, como eres sorda” o “no vas a poder hacer snowboard, como eres sorda” son dos frases que E.G., colaboradora en este trabajo, ha tenido que oír a lo largo de su vida. Frases que representan las actitudes negativas, las opiniones y los prejuicios que la sociedad aún mantiene hacia las personas con discapacidad o personas con capacidades diferentes.¹

El primer *Informe mundial sobre la discapacidad* elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) junto con el Banco Mundial (Organización Mundial de la Salud, 2011) subraya que entre las principales barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad están las actitudes negativas. Por ello, el citado Informe recomienda sensibilizar al público y mejorar la comprensión de la discapacidad a través de campañas de comunicación social orientadas a modificar las actitudes sobre cuestiones que hoy en día son objeto de estigma y discriminación, como es el caso de la discapacidad.

En este sentido, y con el objetivo de garantizar la participación e igualdad de las personas con discapacidad, se han promulgado multitud de iniciativas, políticas y leyes que culminaron con la aprobación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidas, 2006) que entró en vigor en mayo de 2008.² Este tratado fortaleció la idea de que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a las actitudes y al entorno” (p. 1). Sin embargo, el hecho de que se necesiten estas leyes habla de la discriminación y los estereotipos negativos que nuestra sociedad aún mantiene hacia las personas con capacidades diferentes (Sable, 1995).

La tendencia progresiva hacia la inclusión y aceptación de las personas con discapacidad no es ajena al contexto educativo (DePauw y Doll-Tepper, 2000). La *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994, representa la “*plataforma para afirmar el*

¹ En adelante utilizaremos el término personas con discapacidad o personas con capacidades diferentes de manera indistinta. Algunos autores hablan de *personas con diversidad funcional* (Palacios y Romañach, 2007).

² La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidas, 2006) proclama la importancia de sensibilizar a la sociedad a través de la puesta en marcha de campañas de sensibilización pública destinadas a fomentar actitudes de respeto hacia las personas con discapacidad.

principio de la Educación para Todos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994a, p. 3) asegurando que los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs) estén plenamente incluidos en el sistema educativo.³ No obstante, si bien las medidas legislativas han contribuido sin duda a la progresiva inclusión de las personas con discapacidad, el éxito de la inclusión depende más de la eliminación de las barreras actitudinales que de la aprobación de mandatos legales (Downs y Williams, 1994).

Estas actitudes negativas son una de las barreras más poderosas para la plena inclusión y aceptación de las personas con discapacidad (Lee y Rodda, 1994; Sable, 1995; Shannon, Schoen y Tansey, 2009) y son las actitudes negativas de los niños sin discapacidad hacia sus pares con discapacidad el principal obstáculo para la inclusión social de los últimos en la escuela (King, Rosenbaum, Armstrong y Milner, 1989).

De todos es sabido, que la inclusión física no es lo mismo que la inclusión social (Sherrill, 2003). La integración física es solo una condición básica o un primer paso (Pijl, 2007), no podemos esperar que el simple contacto entre compañeros con y sin discapacidad sea suficiente para generar de forma espontánea actitudes positivas de tolerancia y ayuda mutua (Esposito y Reed, 1986; Fichten, 1988; López y López, 1997; Stewart, 1990). En este sentido, la inclusión se convierte en algo más que simplemente colocar a los niños con y sin discapacidad juntos. Significa la asignación de servicios y apoyos adicionales, el cambio de actitudes, y el desarrollo de un sentido de la responsabilidad, lo que sugiere que en lugar de tener a un niño con discapacidad listo para la clase regular, la clase regular ha de estar preparada para acoger a los niños con discapacidad (Hutzler, 2003; Hutzler, Zach y Gafni, 2005).

Numerosos autores han subrayado la importancia de estudiar las actitudes hacia las personas con discapacidad en el contexto escolar. Para Reina, López, Jiménez, García-Calvo y Hutzler (2011) uno de los factores claves para el éxito de la inclusión es un entorno social favorable, entorno que incluye las actitudes de los agentes sociales, tales como: profesorado, padres y los propios compañeros de los alumnos con discapacidad. Conocer las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad nos ayuda a entender la naturaleza de la interacción entre ambos grupos, a la vez que nos sugiere procedimientos para cambiar dichas actitudes y evaluar los efectos de tales intervenciones (Antonak y Livneh, 2000).

³ El *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, aprobado por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, sostiene entre sus perspectivas comunitarias la sensibilización pública con el objetivo de inculcar una actitud positiva en la comunidad educativa y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994b).

Queda claro que la inclusión física y la provisión de oportunidades educativas pueden ser ordenadas por ley y con el apoyo de políticas administrativas, pero la aceptación y auténtica inclusión social solo puede lograrse mediante programas comunitarios de educación (Beattie, Anderson y Antonak, 1997; Sherrill, 2003). En este sentido, programas educativos de sensibilización hacia las personas con discapacidad son un medio eficaz para aumentar el conocimiento de la discapacidad, promover el conocimiento y aceptación de estas personas y disminuir las actitudes negativas hacia las mismas (Ison et al., 2010).

Ante esta situación, el presente trabajo pretende explorar las variables que influyen en las actitudes de los escolares hacia la discapacidad y la efectividad de varios programas educativos de sensibilización hacia las personas con discapacidad. El resultado ha sido el *Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad*, que se realizó con la ayuda inestimable y desinteresada de numerosas entidades y particulares que luchan día a día por una sociedad más justa e igualitaria.

No quiero terminar esta introducción sin hacer una breve referencia a los motivos sociales y personales que condujeron a la elaboración de la presente investigación en un contexto tan particular como el contexto escolar y a la elección de un objeto de estudio cada vez más estudiado como son las actitudes hacia las personas con capacidades diferentes y su posible modificación.

- ✓ En primer lugar, por la demanda de la población que evidencia una determinada problemática. Durante el curso escolar 2012-2013 el alumnado con necesidades educativas especiales en España suponía un total de 167.690 personas, de las cuales 134.729 (80,3%) estaban integradas en centros ordinarios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Esto supone para la comunidad educativa un verdadero reto de inclusión, normalización y derribo de barreras sociales y arquitectónicas.
- ✓ En segundo lugar, por la importancia del tema, dada su magnitud, trascendencia y vulnerabilidad. No debemos de olvidar, como apuntan la OMS y el Banco Mundial (Organización Mundial de la Salud, 2011), que la discapacidad es parte de la condición humana y casi todas las personas tendrán una discapacidad temporal o permanente en algún momento de sus vidas. Las actitudes de la población hacia las personas con diversidad funcional pone en riesgo su inclusión social, quebrantando las premisas que en materia de igualdad de

oportunidades y no discriminación se vienen desarrollando en las últimas décadas.

- ✓ En tercer lugar, por la motivación profesional. Cuando me propuse la realización de esta investigación parecía lógico enfocarla en el contexto escolar, dado que es el ámbito donde me desenvuelvo profesionalmente. Y más concretamente a la docencia de la asignatura de Educación Física, confiando plenamente en el potencial que tiene la práctica de actividad físico-deportiva en el proceso educativo, tal y como refiere la literatura. Durante mi trayectoria profesional han sido cada vez más los alumnos con discapacidad que he encontrado en mi aula. Alumnos que la mayoría de las veces interactúan poco o nada con sus compañeros sin discapacidad⁴ y que necesitan una respuesta educativa adaptada a sus capacidades y limitaciones. Un programa educativo de sensibilización sobre las personas con discapacidad, como el que presentamos en este trabajo, permite no solo informar y sensibilizar al alumnado sin discapacidad, sino también permite al alumnado con discapacidad la interacción con sus compañeros,⁵ siendo el verdadero protagonista de la práctica. Como profesor de Educación Física he tratado de transmitir a mi alumnado ciertos valores y actitudes⁶ que encarnan de manera sobresaliente las personas con discapacidad (superación, autonomía personal, esfuerzo...). El deporte adaptado es un contenido que permite al profesor de Educación Física transmitir dichos valores. Contenido que, por otra parte, está poco extendido entre los profesionales de la Educación Física.
- ✓ Y por último, y como subraya Favazza, Phillipsen y Kumar (2000), si no promovemos activamente la aceptación social de las personas con discapacidad, como parte de nuestros esfuerzos para favorecer la inclusión, utilizando estrategias con apoyo empírico, podríamos estar contribuyendo al desarrollo de actitudes negativas.

Una cuestión central en esta investigación es conocer y entender el proceso de formación y cambio de actitudes, así como la relación entre actitud y comportamiento (capítulo 1). Resulta también imprescindible conocer las actitudes hacia la discapacidad y los factores asociados con las mismas, factores que nos permitirán diseñar programas

⁴ Según Marchesi et al. (2004) casi la mitad de los alumnos de Secundaria (43%) manifiesta que no juegan con compañeros con discapacidad y el 70,3% que no estudia con ellos.

⁵ Para Marchesi et al. (2004) la organización de actividades deportivas conjuntas entre personas con y sin discapacidad ayuda a reducir la distancia entre los mismos.

⁶ Para Velázquez y Maldonado (2004) el que las jóvenes generaciones adquieran y asuman valores y actitudes "*no es sino una necesidad imperiosa que se ha de satisfacer para la mejora cualitativa de las sociedades democráticas*" (p. 169).

eficaces de cambio de actitudes. Se aborda el ámbito educativo desde el punto de vista de las actitudes hacia la discapacidad, describiendo los factores que influyen en el desarrollo y mantenimiento de las actitudes existentes en el entorno escolar. Actitudes manifestadas por directores, profesorado, padres y alumnado sin discapacidad, entre otros. Para finalizar el capítulo 1, se pasa revista a los estudios realizados en materia de actitudes hacia la discapacidad y modificación y evaluación de las mismas. En el capítulo 2 se recogen los objetivos de la investigación, así como las hipótesis planteadas. La metodología de la investigación es desarrollada en el capítulo 3. De especial interés es el capítulo 4 “Elaboración de instrumentos”, pieza clave de nuestra investigación. El capítulo 5 detalla los resultados de la investigación, haciendo una clara distinción, que nos ayudará a su mejor entendimiento, entre el análisis cuantitativo de los datos y el análisis cualitativo de los mismos. Llegados al capítulo 6 exponemos la discusión de los resultados y las principales conclusiones de nuestro trabajo.

Este trabajo pretende adoptar un lenguaje sencillo, claro y conciso, alejado de grandes tecnicismos y argumentos intrincados para ser accesible al lector, independientemente de su familiarización con la terminología investigadora. He procurado además, no sé si lo he conseguido, elaborar un trabajo no demasiado extenso, sin que ello lleve a un déficit de información, pues como afirma Castejón (2007):

La probabilidad de que un informe sea leído va en proporción inversa al número de páginas y al lenguaje utilizado. Cuanto mayor sea el número de páginas, menos se leerán, y se reduce a las conclusiones y poco más. Si es muy técnico, el abandono está garantizado a las pocas páginas (p. 203).

En consecuencia, se hace necesario remitir al lector a obras de mayor profundidad para el dominio de ciertos temas.

Para una mayor comodidad gramatical y de lectura, a lo largo del presente documento se utilizará el genérico masculino para designar la clase de todos los individuos, sin distinción de sexos.

PARTE PRIMERA: ESTUDIO TEÓRICO

1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

1.1. OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

“Has pensado bien a lo que te quieres dedicar, los niños son muy crueles” fue un comentario que el autor de este trabajo tuvo que oír de su logopeda, cuando hizo referencia a lo que se quería dedicar cuando fuera mayor, profesor de Educación Física. Es probable que el especialista desconociera que las actitudes se aprenden (Eagly y Chaiken, 1993; Guitart, 2002; Triandis, 1974; Velázquez y Maldonado, 2004), especialmente durante la infancia (Morrison y Ursprung, 1987), periodo donde las actitudes no están consolidadas y contamos con una mayor plasticidad (Nowicki, 2006). Y que por tanto, bastaría con informar y sensibilizar a los alumnos hacia las personas con capacidades diferentes para aceptar y empatizar con su profesor.

La educación es el primer paso en la promoción de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Lockhart et al., 1998). Para Wilson y Lieberman (2000) los beneficios de un mayor conocimiento y comprensión de la discapacidad son triples. Estos beneficios incluyen: (1) una mayor aceptación entre personas con y sin discapacidad, (2) el aumento de la socialización con los otros, y (3) la percepción más positiva de las capacidades de las personas con discapacidad.

Como ya hemos comentado, según el *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*, durante el curso 2012-2013 el 80,3% de los alumnos con necesidades educativas especiales de todo el territorio nacional estaban escolarizados en entornos inclusivos y el 19,7% restante fueron atendidos en centros específicos de Educación Especial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Si nos atenemos a la Comunidad de Madrid, según los últimos datos a los que hemos tenido acceso, correspondientes al curso escolar 2012-2013, el 76,9% (16.339) de los 21.245 alumnos

con necesidades de educación especial estaban integrados en centros educativos ordinarios y el 23,1% (4.906) restante fueron atendidos en centros específicos. Más concretamente, 12.188 alumnos, de los alumnos integrados en centros ordinarios, estaban escolarizados en centros públicos, de los cuales 3.547 pertenecían a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2015). Esto representa un notable incremento en el número de alumnado con algún tipo de discapacidad que asisten a centros ordinarios con respecto a las pasadas décadas, lo que nos da una idea de la heterogeneidad que encontramos en nuestros centros de enseñanza y la necesidad del profesorado y de la comunidad educativa en general de realizar un esfuerzo para acometer una educación inclusiva libre de prejuicios y estereotipos.

Algunos autores sostienen que las actitudes son la clave para el cambio de comportamiento (Tripp y Sherrill, 2004; Xafopoulos, Kudláček y Evaggelinou, 2009), porque aunque no sean fieles predictoras de la conducta manifiesta, es posible que perfilen el marco en el cual la conducta se lleva a cabo.

Las actitudes de los niños sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad juegan un papel importante en la determinación del éxito social de los niños con discapacidad en las clases de educación general (Clunies-Ross y O'Meara, 1989; Roberts y Lindsell, 1997; Rosenbaum, Armstrong y King, 1986b), siendo para algunos autores una de las variables críticas (Jones, Sowell, Jones y Butler, 1981). Para Arias et al. (2013) *“las actitudes de los iguales (...) son probablemente las más dignas de tomar en consideración, en tanto que son los iguales quienes más directamente posibilitan el acceso del niño a actividades sociales (...) que permiten y favorecen la inclusión social”* (p. 80).

A tenor de estas afirmaciones, parecería lógico reflexionar sobre la necesidad de incluir programas educativos y de sensibilización dirigidos al alumnado, de manera que estén preparados para recibir y compartir sus aulas con estudiantes con discapacidad. Es en estas primeras edades, durante su paso por la escuela y primeros años de instituto,⁷ cuando las actitudes de los jóvenes están menos arraigadas y en periodo de evolución y consolidación, donde las intervenciones pueden ser más beneficiosas (Aguado, Alcedo y Arias, 2008; Aguado, Flórez y Alcedo, 2003; Cameron, Rutland, Turner, Holman-Nicolas y Powell, 2011; Lindsay y Edwards, 2012). Los autores creen que capturar la atención de los niños a una edad temprana y exponerlos a experiencias enriquecedoras

⁷ Velázquez y Maldonado (2004) consideran el periodo de escolarización fundamental a la hora de sentar las bases de muchas e importantes actitudes, influyendo en el grado y estabilidad el proceso seguido.

con personas que tengan diferentes discapacidades establecerá en el niño creencias favorables que permanecerán durante toda la vida (Morrison y Ursprung, 1987).

En este sentido, la Educación Física en particular, y la actividad físico-deportiva en general, permite la posibilidad de proveer de numerosas y variadas experiencias enriquecedoras relacionadas con la discapacidad, convirtiéndose en una herramienta de normalización y de inclusión social de primer orden (Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila y Coterón, 2012). El juego y la práctica deportiva en general pueden ser herramientas privilegiadas para la transmisión de valores y actitudes en cualquier contexto, especialmente en el ámbito escolar, debido a su carácter vivencial y lúdico, el potencial de superación y ayuda mutua que conllevan, las interacciones personales que generan y la presencia constante de conflicto que ha de resolverse de manera pacífica (Krahé y Altwasser, 2006; Prat y Soler, 2002; Ríos, 1994; 2006). En consecuencia, creemos que el juego es un buen campo de socialización e inclusión, que puede contribuir a “solucionar” algunas de las discriminaciones que hoy en día se dan en la sociedad.

Numerosos autores han tratado de identificar un método eficaz para transformar positivamente las actitudes de los estudiantes en los programas educativos. Donaldson (1987) identificó diferentes técnicas y herramientas para modificar las actitudes hacia las personas con discapacidad: (1) contacto indirecto o exposición a personas con discapacidad; (2) información sobre la discapacidad; (3) mensajes persuasivos; (4) análisis de la dinámica de los prejuicios; (5) simulación de discapacidad; y (6) grupos de discusión. Sin embargo, todavía son muchos los interrogantes que nos planteamos a la hora de diseñar y planificar un programa de intervención de este tipo.

Pese a la magnitud del tema, no hay información científica suficiente acerca de los programas de cambio de actitudes en población escolar, y aún menos utilizando como guía fundamental de la intervención la actividad físico-deportiva. No se ha llegado a un acuerdo sobre la eficacia de estos programas y se dispone de escasa información sobre qué técnicas, o combinación de las mismas, son las más adecuadas para llevar a cabo el cambio de actitud. También se desconocen los factores determinantes que conducen al éxito de cada una de las técnicas de modificación de actitudes. Y hay pocos documentos donde se recopilen y analicen los programas de cambio de actitudes realizados hasta el momento con población escolar. Además, encontramos datos contradictorios en la influencia de determinadas variables (claro ejemplo es el género) en las actitudes de la población hacia las personas con discapacidad. Por lo tanto, nos encontramos ante diferentes interrogantes que nos acercarán a los objetivos del presente estudio.

Para finalizar, dada la extensa literatura que soporta la importancia de las actitudes de los escolares hacia sus compañeros con discapacidad para una efectiva integración e inclusión en la educación general y la creciente incorporación de alumnos con capacidades diferentes a las aulas ordinarias, se hace necesario evidencia empírica adicional sobre la efectividad de los programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad.

1.2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.2.1. Actitudes

1.2.1.1. Aproximación terminológica

Verdugo, Arias y Jenaro (1994) señalan que uno de los problemas teóricos mayores en el estudio de las actitudes parte ya del hecho de cómo definir las, encontrando en la literatura sobre el tema más de doscientas definiciones diferentes –“y, *de hecho, algunos autores suben la suma hasta quinientas*” (Pallí y Martínez, 2004, p. 188). Para estas autoras es un concepto cambiante según las diferentes tendencias teóricas y preocupaciones dominantes del momento, lo que nos hace pensar que no hay una manera única y homogénea de entender las actitudes.

Podemos definir las actitudes de una manera vaga y general como “*un estado psicológico que predispone a una persona a actuar*” (Triandis, Adamopoulos y Brinberg, 1984, p. 21). De esta definición podemos deducir que las actitudes son complejas, personales y altamente humanas (Dawes, 1984).

Otros autores como Daruwalla y Darcy (2005) diferencian entre actitudes personales y actitudes sociales. Para estos autores, las actitudes personales pueden ser descritas como las creencias y las opiniones sostenidas por un individuo sobre un objeto de referencia, por ejemplo, la discapacidad o el multiculturalismo. Las actitudes sociales, en cambio, se refieren a las creencias prevalecientes adoptadas e influenciadas por los gobiernos, la cultura, los antecedentes históricos, u otras condiciones que prevalecen imperantes. Las actitudes sociales tienden a ser más remotas, alejadas de la voluntad

de la persona, y no necesariamente tienen congruencia con las personales. Esta lejanía permite diferencias entre las dos.

Por otra parte, Johnson y Johnson (1984) hacen una distinción entre actitudes apropiadas e inapropiadas. Para estos autores, actitudes apropiadas son aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones con el medio ambiente que resultan en el mantenimiento de uno mismo, creciendo y prosperando. Actitudes inapropiadas son las que hacen una vida más difícil y problemática a través de la disminución de las habilidades para mantenerse a sí mismo, para desarrollarse de manera constructiva y saludable, y para crecer como persona. Actitudes apropiadas promueven comportamientos eficaces y sentimientos de satisfacción, de disfrute y de felicidad. Actitudes inapropiadas promueven comportamientos contraproducentes y sentimientos de depresión, ira, ansiedad y culpa.

Dos son las definiciones que con más frecuencia aparecen en la literatura. Allport (1935) define actitud como *“un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona”* (p. 810). Triandis (1974), por su parte, entiende actitud como *“una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales”* (pp. 2-3). De esta última definición se pueden extraer tres dimensiones o componentes de las actitudes: (a) un componente cognoscitivo, (b) un componente afectivo, y (c) un componente conductual (dimensiones que desarrollaremos en el próximo apartado).

En el contexto español, una de las definiciones más extendida es la de Sarabia (1992): *“tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”* (p. 137). Velázquez y Maldonado (2004), en una definición más reciente, entienden la actitud como *“expresión que alude a la predisposición del pensamiento, del sentimiento y del comportamiento de un individuo hacia cosas, personas o situaciones determinadas, en función del efecto que causen en dicho individuo (atracción/repulsión, placer/displacer, confianza/desconfianza, etc.)”* (p. 172).

De todas las definiciones encontradas en la literatura podemos extraer una serie de aspectos comunes para su mayor comprensión:

1. Una característica común a la mayoría de las definiciones es que una actitud es el nivel de agrado o desagrado mantenido hacia una persona, grupo, asunto o cualquier objeto.

2. En otras muchas definiciones se incluyen las creencias y las acciones relacionadas con el objeto y, a menudo, los estereotipos y expectativas.
3. Otras definiciones incluyen la tridimensionalidad de las actitudes: la idea (componente cognitivo), la emoción que se le atribuye (componente afectivo), y la predisposición a la acción (componente conductual).
4. El elemento común que persiste a través de la mayor parte de las definiciones es el de “disposición a responder” ante una situación. Estos autores por definición asumen que las actitudes están relacionadas con el comportamiento.
5. Por último, reseñar que las actitudes son dinámicas, se ven afectadas por muchas variables y están en constante cambio.

No cabe duda que las actitudes son *la joya de la corona* de la psicología social (Pallí y Martínez, 2004). Y su estudio es una simple faceta de un complicado rompecabezas (Triandis, 1974).

1.2.1.2. Componentes actitudinales

La idea más aceptada en la actualidad es la tridimensionalidad de las actitudes. De hecho, las definiciones de actitud más arraigadas incluyen tales componentes. Sin embargo, algunos teóricos argumentan y defienden la unidimensionalidad de las mismas.⁸ Los primeros piensan que las actitudes comprenden varios componentes y, por tanto, no debe hablarse de una única dimensión. Estaríamos hablando de un modelo tridimensional en donde las actitudes englobarían un conjunto organizado de convicciones o ideas que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto actitudinal. Los segundos defienden la existencia de una única dimensión, excluyendo los aspectos cognitivos y conductuales como parte de las actitudes. Entre los que defienden la primera opción se encuentran Allport (1935), Eagly y Chaiken (1993), Sarabia (1992) o Triandis (1974); entre los que defienden la segunda alternativa podemos citar a Yuker, Block y Youngg (1970).

⁸ Para este trabajo se ha adoptado el modelo tridimensional de las actitudes. Para Armstrong (1986) el atractivo de este modelo se basa en que es ampliamente aplicable y tiene el potencial de diferenciar entre cómo una persona se siente hacia un objeto actitudinal y cómo se comportaría hacia el mismo.

Para Triandis (1974) las actitudes tienen tres componentes interrelacionados: (a) un componente cognitivo, (b) un componente afectivo, y (c) un componente conductual.⁹ Estos componentes interactúan entre sí y tienden a relacionarse; cuando uno cambia, los otros dos son proclives al cambio, tendiendo hacia la congruencia.¹⁰

Podemos encontrar evidencia empírica para este modelo tridimensional. Breckler (1984) diseñó dos estudios para evaluar la validez del modelo tridimensional de las actitudes. Los resultados del primero apoyaron la clasificación de tres componentes de las actitudes desde el punto de vista estadístico. En el segundo estudio, el modelo tridimensional fue estadísticamente rechazado, sin embargo, los resultados manifestaron que existe una mejora estadísticamente significativa del modelo tridimensional sobre el modelo unidimensional.

En las próximas líneas analizamos brevemente cada uno de los componentes de las actitudes.

Componente cognitivo.

Para Velázquez y Maldonado (2004) el componente cognitivo engloba a las creencias, valores y conocimientos que impulsan al individuo a una determinada acción. Triandis et al. (1984) añaden a este conjunto los pensamientos sobre el objeto actitudinal.¹¹ En el caso que nos ocupa, la discapacidad, las creencias acerca de la causa de la discapacidad y las consecuencias de la misma formarían parte de este componente.

Componente afectivo.

Los sentimientos o emociones que las personas tienen en relación al objeto actitudinal constituyen el componente afectivo de las actitudes (Eagly y Chaiken, 1993). El afecto está unido a cualquier categoría, consecuencia de las experiencias positivas o negativas ocurridas con la categoría. De hecho, los seres humanos no pueden pensar en muchas cosas sin sentir cierta emoción (Triandis et al., 1984). Digamos que el componente afectivo son “*elementos motivacional-afectivos que colorean emocionalmente las cogniciones*” (Pelechano et al., 1994, p. 9).

⁹ Esta división tradicional ha sido calificada de *teoría triárquica* de la actitud (Pelechano, García y Hernández, 1994).

¹⁰ La relación entre los componentes de las actitudes es explicada con más detalle en el apartado 1.2.1.5 “Cambio de las actitudes.”

¹¹ Las creencias acerca de una categoría son los estereotipos. De modo concreto, un estereotipo es la creencia de que los miembros de un grupo en particular tienen un cierto rasgo o atributo común (Triandis et al., 1984).

Componente conductual.

El componente conductual es la predisposición a actuar, es decir, “*refleja las intenciones de comportamiento de la persona hacia los objetos incluidos en una categoría concreta*” (Triandis, 1974, p. 9). No obstante, puede haber otros factores modificando o neutralizando la tendencia a la acción (Velázquez y Maldonado, 2004).

El modelo unidimensional de las actitudes, cuyo uno de los máximos defensores es Yuker (Yuker et al., 1970), cuestiona el modelo tridimensional y sugiere que las actitudes se diferencian de las creencias (opiniones, información) e intención de comportamiento.

Una tercera posición intermedia es la aportada por Bagozzi y Burnkrant (1979). Estos autores consideran las actitudes como un complejo constructo compuesto por un componente cognitivo y un componente afectivo, estaríamos hablando de un modelo de dos componentes o bidimensional. Además, ambos componentes contribuirían simultáneamente a predecir el comportamiento.

1.2.1.3. Características y funciones de las actitudes

Señalar, antes de dar comienzo a la redacción del apartado, que gran parte de las características señaladas ya las hemos ido describiendo a lo largo de este trabajo. Enumeraremos a continuación una serie de postulados o principios y una serie de características o propiedades de las actitudes que nos ayudarán a entender mejor las mismas.

Antonak y Livneh (1988; citados en Reina, 2009, p. 385) enumeran una serie de postulados o principios en relación con las actitudes:

- ✓ Las actitudes son aprendidas mediante la experiencia e interacción con otras personas.
- ✓ Las actitudes son complejas, con componentes múltiples.
- ✓ Las actitudes son relativamente estables (a veces rígidas), debido a su resistencia a ser cambiadas.
- ✓ Las actitudes tienen un objeto social específico como referente (personas, situaciones, eventos, ideas, etc.).

- ✓ Las actitudes pueden cambiar en su cantidad y calidad, poseyendo diferentes grados de motivación (intensidad) y dirección (contra, a favor).
- ✓ Las actitudes son manifestaciones del comportamiento, debido a la predisposición a actuar de cierta manera cuando el sujeto se encuentra con el referente hacia el que manifiesta esa actitud.

Por su parte, Guitart (2002, p. 13) señala las siguientes características:

- ✓ Las actitudes son decisivas en la personalidad del individuo.
- ✓ Incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivos, afectivos y/o comportamentales.
- ✓ Se forman a partir de factores internos y externos del individuo.
- ✓ Son internas, individuales y adquiridas.
- ✓ Son específicas y contextualizadas.
- ✓ Tienden a organizarse en un conjunto aglutinador hasta llegar a un sistema de valores.
- ✓ Condicionan otros procesos psicológicos: formación de juicios sociales, procesamiento de la información, aprendizaje...
- ✓ Son concreciones de valores. Actitudes y valores se incluyen en el marco moral del individuo.

En lo que se refiere a las funciones de las actitudes, el estudio del enfoque funcional nos permitirá examinar las bases de las actitudes de las personas, lo que nos llevará a proponer diferentes formas de acción con el objetivo de modificar dichas actitudes. Este enfoque funcional implica, además, que no todas las actitudes son cambiadas de la misma manera (Triandis et al., 1984).

Para Katz (1960), autor que seguiremos principalmente para el desarrollo de este apartado, el enfoque funcional es el intento de entender las razones por las que las personas mantienen una serie de actitudes hacia un objeto actitudinal. En nuestras próximas líneas describiremos las principales funciones que desempeñan las

actitudes.¹² Funciones que giran en torno a las motivaciones y a las consecuencias que las actitudes tienen para las personas:

1. Función instrumental, utilitaria, o de ajuste. Representa el hecho de que las personas se esfuerzan por maximizar los beneficios del entorno externo y reducir al mínimo las sanciones. Los objetos actitudinales que ayudan a las personas a cubrir sus necesidades personales son asociados con actitudes positivas, mientras que actitudes desfavorables son asociadas a objetos que obstaculizan o sancionan a las personas. En definitiva, la función de ajuste o utilitaria ayuda a los individuos a adaptarse a un mundo complejo.
2. Función ego-defensiva. Representa los mecanismos por los cuales el individuo protege su ego de sus propios impulsos inaceptables o verdades desagradables y de la realidad amenazante que proviene del mundo exterior. Muchas de nuestras actitudes tienen la función de defender nuestra propia imagen. Cuando no podemos admitir que tenemos profundos sentimientos de inferioridad podemos proyectar esos sentimientos de inferioridad en algún grupo minoritario (claro ejemplo son las personas con discapacidad) y reforzar nuestros egos por actitudes de superioridad hacia este grupo desfavorecido.
3. Función expresiva de valores. Las actitudes tienen la función de expresar los valores fundamentales y las creencias de las personas hacia el mundo exterior y sobre sí mismos. El valor expresivo de las actitudes moldea la autoimagen para acercarla a los deseos de la propia persona. Durante el desarrollo de la personalidad, a temprana edad, toma especial relevancia clarificar la imagen de sí mismo. Más tarde, aún es más importante, contrastar si soy el tipo de persona que quiero ser.
4. Función de conocimiento. Las actitudes nos ayudan a entender y clasificar el mundo que nos rodea organizando la compleja gama de estímulos provenientes del medio ambiente. Claro ejemplo de esta función son los estereotipos que nos permiten ordenar parte de la realidad de forma más o menos coherente a nuestros hábitos, gustos y capacidades.

¹² Para más información sobre el enfoque funcional de las actitudes remito al lector al texto original de Katz (1960).

Pallí y Martínez (2004) aportan otra clasificación funcional y las dividen en funciones *motivacionales* y *cognitivas*. Las primeras nos presentan las actitudes como respuesta a necesidades individuales o grupales, las segundas se centran en cómo las actitudes influyen en nuestra percepción, comprensión y recuerdo del mundo en el cual vivimos.

Otros autores como Triandis et al. (1984) señalan otras funciones adicionales como la *de refuerzo* o *de estímulo*. La función de refuerzo viene derivada de la asociación entre las actitudes y las emociones, ya sean positivas o negativas. El uso de las actitudes como reforzadoras puede ser utilizado para dar forma a los comportamientos. De manera que, a modo de ejemplo, si un alumno mantiene actitudes favorables hacia la discapacidad, posiblemente tenga un comportamiento de aceptación y respeto hacia sus compañeros con discapacidad. Las actitudes también pueden servir como estímulos para provocar conductas que han sido aprendidas previamente y relacionadas con las actitudes. Es decir, y siguiendo con el ejemplo anterior, si un alumno tiene una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, los comportamientos (como cooperar con compañeros con discapacidad) que se aprendieron y asociaron con la actitud previamente pueden ser provocados cuando la actitud se haga relevante.

En lo que todos los autores coinciden es que las actitudes nos ayudan a ajustarnos a nuestro medio ambiente y a satisfacer nuestras necesidades biológicas o sociales (Triandis, 1974; Velázquez y Maldonado, 2004), proporcionando cierta capacidad de predicción, simplificando el procesamiento de información proveniente de nuestro entorno y estableciendo relaciones de amistad con personas con actitudes afines.

1.2.1.4. Formación de las actitudes

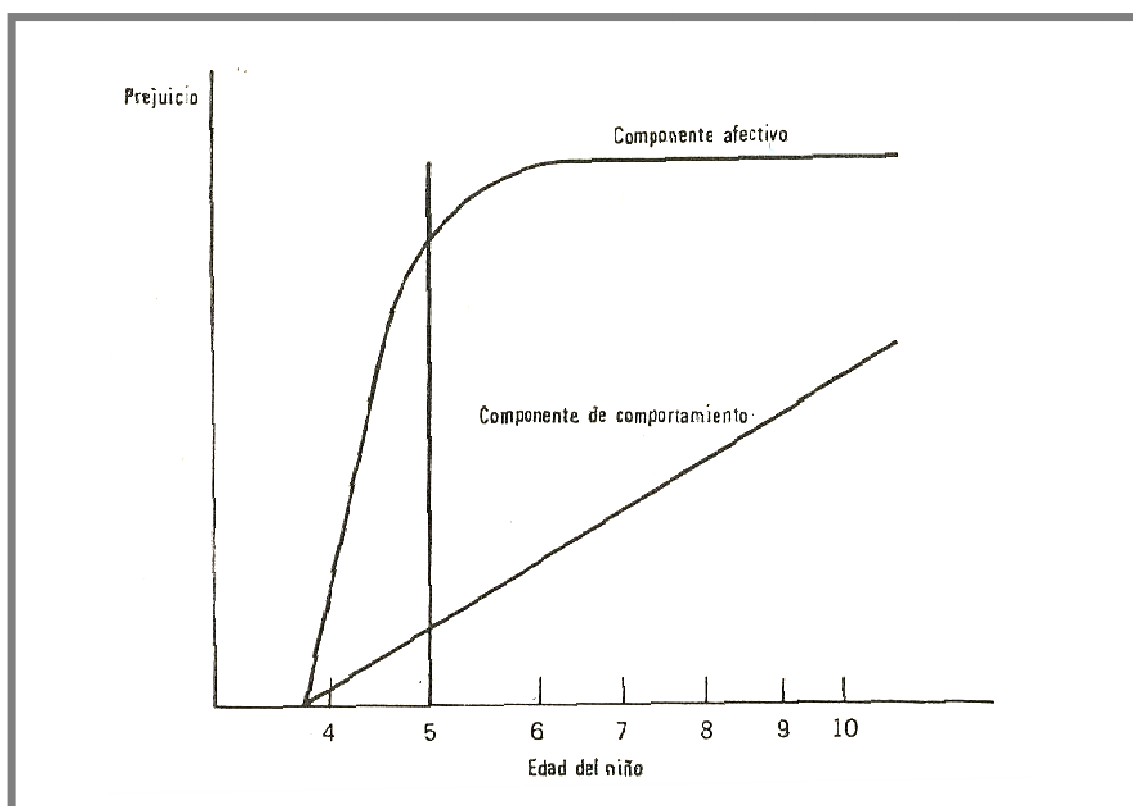
Como hemos adelantado anteriormente, las actitudes están en constante cambio, esto indica que a lo largo de la vida de una persona se van estableciendo o formando nuevas actitudes a la vez que vamos renunciando a otras ya adquiridas, de manera que ambos conceptos (formación y modificación o cambio de actitudes) se confunden, encontrando en la literatura referencias de manera indistinta a ambos términos.¹³ En este apartado vamos a tratar de abordar la formación como el proceso inicial, que comienza a

¹³ Eagly y Chaiken (1993) afirman que los psicólogos a menudo usan ampliamente el término *cambio de actitud* para referirse al proceso de formación de las actitudes, así como al proceso de cambio de las mismas. Para Triandis (1974) las actitudes se forman y se cambian consecuencia de procesos internos de la propia persona y procesos externos, algunos de los cuales se derivan de la interacción social. Velázquez y Maldonado (2004) hablan de los mecanismos de imitación y procesos de reflexión, análisis y elaboración como procedimientos a través de los cuales se adquieren y también se modifican las actitudes.

temprana edad, donde la persona establece sus primeras actitudes hacia un objeto actitudinal.

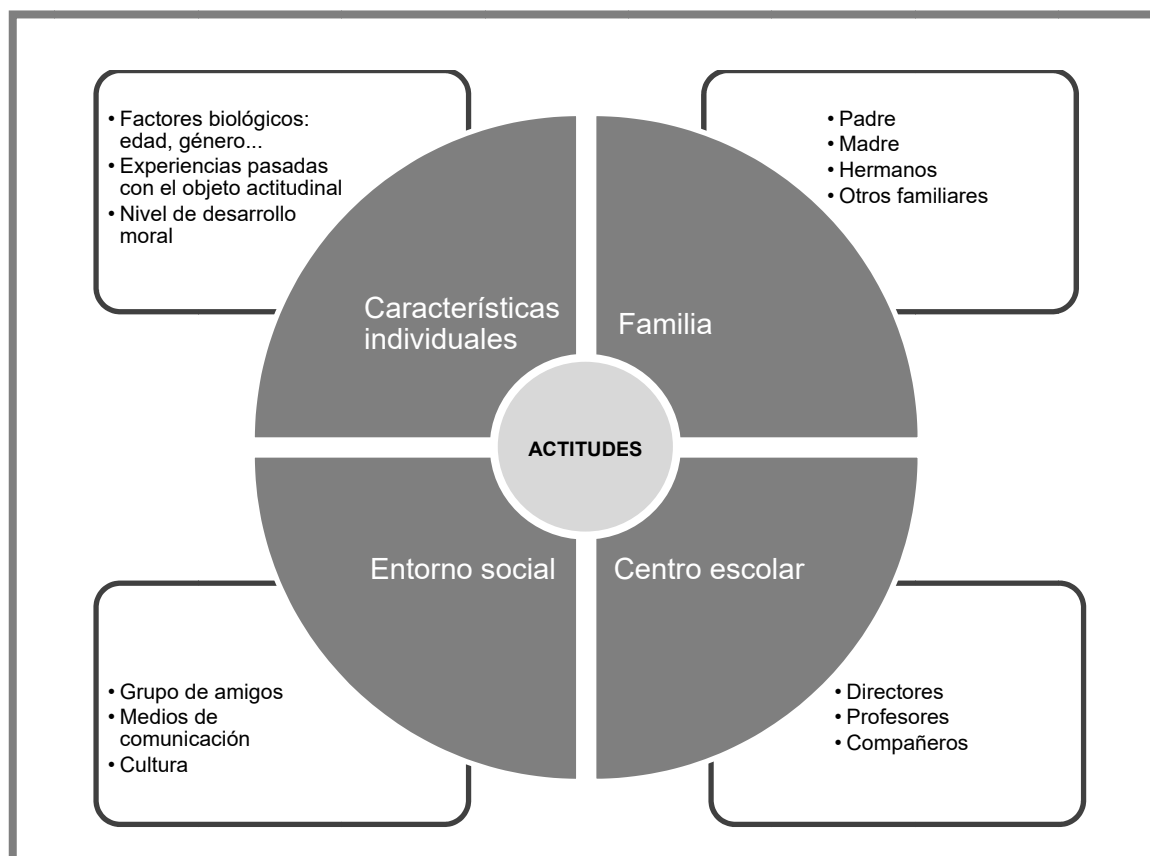
Ya hemos adelantado en apartados anteriores que las actitudes se aprenden, no dependen de factores genéticos (Eagly y Chaiken, 1993; Guitart, 2002; Triandis, 1974; Velázquez y Maldonado, 2004) y que adquirimos o formamos ciertas actitudes para comprender mejor el mundo que nos rodea o para protegernos de nuestro propio ego. Además, es frecuente leer que los componentes de las actitudes tienden a la congruencia (Triandis, 1974) y que producto de múltiples factores, que explicaremos a continuación, no tienen curvas de crecimiento idénticas (Horowitz, 1936; citado en Triandis, 1974). En la figura 1-1 se muestra la disparidad en el proceso de formación de dos componentes (afectivo y conductual) y como, a medida que transcurren los años, cada vez se hacen más congruentes.

Figura 1-1. Proceso de formación del componente afectivo y conductual (Extraído de Triandis, 1974, p. 122)



Varios son los factores o influencias que nos ayudan a formar nuestras actitudes (figura 1-2). Eagly y Chaiken (1993) sostienen que la formación de las actitudes, así como su modificación, implica procesos sociales, no en vano la entrada de estímulos que dan forma a las actitudes proceden de acciones y declaraciones de otras personas.¹⁴ La mayoría de actitudes que un individuo mantiene son adquiridas a través de personas cercanas, como son la familia, los amigos y a veces los profesores. Referentes, estos últimos, que influyen sobre todo en el componente conductual de las actitudes. El tipo de enseñanza recibida, por parte de padres y profesores, determina la personalidad de una persona y unas actitudes singulares.

Figura 1-2. Factores que influyen en la formación de las actitudes



Otra guía para el desarrollo de nuestras actitudes son los grupos sociales a los que pertenecemos o aspiramos a pertenecer. Cuando varias personas con similares

¹⁴ Al respecto de la influencia social sobre la formación de las actitudes, Stoner (1961, citado en Eagly y Chaiken, 1993) acuñó el término *group polarization* o polarización del grupo para referirse al fenómeno por el cual las decisiones y las actitudes adoptadas por los grupos son más extremas que las adoptadas por sus miembros individualmente.

actitudes tienen oportunidad de interactuar, se recompensan mutuamente y se reafirman en sus actitudes (Triandis, 1974; Guitart, 2002).¹⁵ Triandis señala la exposición directa al objeto de actitud como un método intenso de adquirir ciertas actitudes. La experiencia directa tiene especial relevancia en la formación de los componentes cognitivo y afectivo. Así, una experiencia traumática con el objeto actitudinal generará actitudes de gran intensidad. Por último, encontramos que las características demográficas como el género, la edad o la clase social de la familia también muestran influencias sobre la formación de determinadas actitudes (Triandis, 1974; Velázquez y Maldonado, 2004).¹⁶

En un ámbito más cercano a este trabajo, como es el contexto escolar,¹⁷ Velázquez y Maldonado (2004) señalan varios procedimientos y mecanismos que posibilitan la construcción de actitudes en el alumnado:

- ✓ Aprendizaje por observación, modelado o imitación. Entre los modelos actitudinales a imitar encontramos los padres, profesores o grupos de iguales, entre otros. Condición indispensable para que tenga lugar tal aprendizaje es la motivación y la destreza necesaria para llevar a cabo dicha imitación.
- ✓ Aprendizaje condicionado. Los refuerzos positivos y negativos, junto con los refuerzos sociales en el caso de las actitudes, se convierten en factores potentes de modelación.
- ✓ Interiorización. Interiorizar determinadas normas, valores, creencias y actitudes permitirá al individuo elaborar sus propios códigos morales, éticos y actitudinales.
- ✓ Identificación. Los lazos afectivos y psicológicos que se generan cuando una persona se identifica con otra persona o grupo social facilita la adopción de actitudes que dichas personas o grupos posean.
- ✓ Aprendizaje de contenidos disciplinares teóricos y prácticos. Por medio del aprendizaje de nuevos contenidos se puede generar en el alumnado un proceso disonante que acabe promoviendo un proceso de análisis y reflexión y, en última instancia, la adquisición, modificación o refuerzo de determinadas actitudes.

¹⁵ Shannon et al. (2009) hablan del *social power* para referirse a la influencia que tienen diferentes individuos (padres, profesores, compañeros...) en el desarrollo de actitudes.

¹⁶ El lector puede consultar el capítulo IV "Introducción a la formación de actitudes" dentro de la obra de Triandis (1974), recogida en la bibliografía, para profundizar en la formación específica de cada uno de los componentes actitudinales.

¹⁷ Guitart (2002) en su libro *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas* expone de una manera sencilla y comprensible cómo trabajar las actitudes en el contexto escolar.

Otra cuestión es si una actitud debe tener o estar formada por los tres componentes. Al respecto, Eagly y Chaiken (1993) afirman decididamente que no, apuntando que las actitudes pueden ser formadas principalmente o exclusivamente sobre la base de alguno de los tres componentes. De esta manera, una actitud adquirida a través de una ruta cognitiva podría tender a provocar respuestas principalmente cognitivas, una actitud adquirida a través de una vía afectiva podría tender a obtener respuestas sobre todo afectivas, y una actitud adquirida por medio del comportamiento podría tender a provocar respuestas principalmente conductuales.

1.2.1.5. Cambio de las actitudes

En este apartado se presentan las principales posiciones teóricas que se han adoptado en el campo del cambio de actitudes. Hay otras muchas posiciones y variantes menos desarrolladas cuyo abordaje excedería el propósito de este trabajo.¹⁸

Directamente relacionado con los procesos que gobiernan el cambio de actitud, podemos encontrar los procesos que dificultan tal cambio, así como aquellos que permiten perpetuar las actitudes a lo largo del tiempo. Procesos que también abordaremos brevemente en este apartado.

Señalar que será en próximos apartados donde abordaremos las técnicas concretas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad. Técnicas que encuentran su fundamento en las teorías que aquí presentamos.

De manera general, podemos comenzar diciendo que las actitudes recién formadas o débiles son relativamente inestables y permanecen abiertas al cambio, encontrándose una relación actitud-comportamiento leve. Por el contrario, actitudes más consolidadas a lo largo del tiempo son más estables y cerradas al cambio, denotando una relación actitud-comportamiento más fuerte (Eagly y Chaiken, 1993).

Aunque cabe suponer, como ya hemos visto, que los componentes de las actitudes tienden a la congruencia, no todos se modifican de la misma manera y con el mismo esfuerzo. Triandis (1974) especula con que, aunque debería someterse a pruebas empíricas, los cambios en el componente cognitivo son “fáciles”, los cambios en el componente afectivo son “más difíciles” y los cambios en el componente conductual son

¹⁸ Emplazo al lector a la consulta del libro de Eagly y Chaiken (1993) *The psychology of attitudes*, para una mayor profundización en las diversas teorías sobre el cambio de actitudes.

los “más costosos.” Como también indicamos anteriormente, las experiencias directas o indirectas forman las actitudes, pero también pueden ayudar a cambiarlas. Las primeras, experiencias directas, suelen cambiar todos los componentes de la actitud, mientras que las segundas cambian el componente perceptivo y conductual (Triandis, 1974).

No obstante, se afirma que la manipulación de uno o más componentes traerá consigo la modificación de la actitud (Pelechano et al., 1994). Cabe entonces preguntarse: ¿cuáles de los componentes son más susceptibles de cambio? y ¿qué procedimiento sería el más eficaz? La respuesta la podemos encontrar en el enfoque funcional de las actitudes. El cambio de actitud se ve influenciado por las funciones concretas que se le atribuyen a las actitudes (Triandis, 1974). Dependiendo de la función que cumpla la actitud utilizaremos uno u otro procedimiento. Así, el cambio de actitud será más eficaz a través de la psicoterapia si la base actitudinal es sobre todo ego-defensiva. Si la base es principalmente utilitaria lo más recomendable es trabajar el cambio de actitudes en el grupo social de la persona. Por el contrario, si la actitud se basa en el conocimiento, el cambio de actitud será más efectivo si lo realizamos a través de información. Por último, será más fácil abordar el cambio de actitudes desde la relación entre actitudes y valores si la base actitudinal es expresiva de valores (Triandis et al., 1984).

Con relación a las teorías que se han formulado para propiciar la modificación de las actitudes, nos limitaremos a exponer de manera sucinta las aportaciones más relevantes de algunos autores al respecto, donde el lector podrá obtener más información de la que aquí ofrecemos.

Teoría de la comunicación persuasiva.

La comunicación persuasiva tiene la intención consciente de cambiar la actitud de una persona o grupo por medio de un mensaje a una posición distinta u opuesta a la que tenía antes de exponerse a ese mensaje. Carl Hovland es conocido como el padre de esta teoría (Moya, 2000).

El proceso de persuasión, tal y como afirma Moya (2000), se desarrolla en varias etapas, en las cuales hay una serie de elementos clave a tener en consideración para la consecución de un mensaje persuasivo eficaz: (a) los estímulos de la comunicación (fuente, contenido, canal, y contexto); (b) la disposición del receptor (grado de susceptibilidad, edad, nivel educativo, y actitud hacia los estímulos en la comunicación,

entre otros); y (c) los efectos psicológicos o respuestas internas de los receptores (atención, comprensión, aceptación y retención). Las respuestas internas de los receptores se van a ver manifestadas en una serie de respuestas observables, como son: cambios de opinión, cambios de percepción, cambios afectivos o emocionales y cambios en la acción.

Teoría de la disonancia cognitiva.

Considerada por Eiser (1989) la más influyente teoría en la psicología social, la teoría de la disonancia cognitiva, cuyo máximo exponente es Festinger, forma parte de un grupo de teorías que reciben el nombre de *teorías de consistencia*.¹⁹ Estas teorías se basan en el principio básico de que las personas se esfuerzan por mantener la coherencia entre sus creencias, actitudes y comportamientos. Cuando se produce la inconsistencia entre estos elementos la persona entra en un estado emocional desagradable que conduce a la persona a cambiar uno o más de estos componentes para recuperar la coherencia. Más concretamente, la idea central de la teoría de la disonancia cognitiva es que si una persona mantiene dos cogniciones (creencias, opiniones, actitudes, o conocimientos sobre un objeto actitudinal) que son incompatibles entre sí, experimentará un estado de malestar que tratará de eliminar mediante la alteración de una de las dos cogniciones disonantes (Watts, 1984). Cuando mayor sea la disonancia mayor será el cambio de actitud (Triandis, 1974).

Teoría de la congruencia.

La teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum (1955) es una explicación de cómo la actitud de una persona puede cambiar cuando es expuesta a un mensaje persuasivo de comunicación. La teoría de la congruencia tiene en cuenta la actitud inicial del sujeto hacia la fuente del mensaje, la actitud inicial del sujeto hacia el concepto evaluado por la fuente, y la naturaleza de la aserción evaluativa sobre el concepto que alberga el mensaje.

El principio básico de congruencia consiste en que *“los cambios en la evaluación se dan siempre en la dirección de un aumento de congruencia dentro del marco existente de referencia”* (Osgood y Tannenbaum, 1955, p. 43).

¹⁹ Para Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra (2003) tres han sido los principales enfoques que se han incluido dentro de las teorías de consistencia: la teoría del equilibrio de Heider (1958), la teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum (1955) y la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957).

Es decir, existe la necesidad de mantener creencias coherentes con la actitud hacia una fuente de información. Si hay incongruencia entre una opinión inicial y una fuente de información, existirá una tendencia al cambio de valoración de la fuente o al cambio de opinión.

Teoría del contacto.

La teoría del contacto es una de las teorías de cambio de actitudes que más atención empírica ha recibido en los últimos años (Hutzler et al., 2005). La teoría del contacto postula que el contacto entre grupos tiende a producir cambios de actitud (Allport, 1979). La teoría del contacto fue desarrollada inicialmente para abordar prejuicios raciales y étnicos, sin embargo, en las últimas décadas ha sido extendida a diferentes grupos, como las personas con discapacidad. Allport, máximo exponente de la teoría, sostiene que la dirección del cambio de actitud hacia un grupo minoritario dependerá en gran medida de las condiciones bajo las cuales el contacto tiene lugar; condiciones favorables tenderán a producir cambios positivos de actitud, mientras que condiciones desfavorables originarán actitudes negativas. Entre las condiciones favorables que tienden a favorecer el cambio positivo de actitudes señala: (a) igualdad de estatus entre los grupos, (b) implicación de objetivos comunes, (c) cooperación intergrupal, y (d) apoyo a nivel institucional y legislativo. Pettigrew (1998) ve oportuno la necesidad de añadir una quinta condición: *“la situación de contacto debe proporcionar a los participantes la oportunidad de convertirse en amigos”* (p. 76), lo que implica una estrecha interacción que haga posible los mecanismos para desarrollar la amistad.

Pettigrew (1998) sugiere cuatro procesos interrelacionados que operan a través del contacto entre diferentes grupos para mediar en el cambio de actitudes:

1. Aprender sobre el otro grupo. El contacto con el grupo minoritario tendrá los efectos perseguidos a través del contacto si el grupo mayoritario aprende y corrige los puntos de vista negativos del primer grupo.
2. Cambiar la conducta. El contacto óptimo entre diferentes grupos modifica el comportamiento, siendo el comportamiento, a menudo, el precursor del cambio de actitud. Las nuevas situaciones requieren adaptarse a las nuevas expectativas. Si estas expectativas incluyen la aceptación de los miembros del otro grupo, este comportamiento tendrá el potencial para producir un cambio en las actitudes.

3. Generar vínculos afectivos. La emoción es fundamental en el contacto intergrupar. Las emociones positivas suscitadas por el contacto, bajo condiciones favorables, pueden mediar en el efecto del contacto.
4. Reevaluación del propio grupo. El contacto entre grupos permite el intercambio de información, lo que facilita que el grupo favorecido aprenda que las normas y costumbres de su propio grupo no son las únicas que rigen el mundo social. Esta nueva perspectiva puede cambiar el punto de vista de su propio grupo y dar lugar a una visión menos reduccionista del grupo minoritario.

Teoría de la participación activa.

Para muchos autores la participación activa del sujeto es pieza clave para el cambio de actitud (Eagly y Chaiken, 1993; Eiser, 1989; Triandis, 1974; Watts, 1984). Para Triandis (1974) la participación de un individuo en una actividad, como un grupo de discusión, conlleva un gasto de esfuerzo en busca de la solución al problema planteado por el moderador. Como consecuencia, es probable que el individuo modifique los elementos perceptivos necesarios para hacerlos compatibles con la solución planteada, a fin de ponerlos a la altura de la nueva solución. Este mismo autor señala que los cambios producidos producto de la participación activa del sujeto son mucho más duraderos que aquellos que produce la participación pasiva. Eiser (1989) subraya que el cambio de actitud es un proceso activo que implica que el receptor interprete el mensaje recibido en relación al conocimiento y los valores existentes. De esta manera, cuando los sujetos tienen que generar sus argumentos se produce un cambio de actitudes, pero cuando los argumentos son dados, entonces no hay elaboración y, por tanto, tampoco cambio de actitudes.

La mayoría de las teorías de cambio de actitud tienen problemas a la hora de explicar la dificultad para cambiar las actitudes. Para Eagly y Chaiken (1993) las personas tienen a su disposición procesos psicológicos que facilitan la resistencia a la persuasión y que pueden obstaculizar cualquier proceso de cambio de actitudes, aunque estén bien diseñados. Estos mismos autores afirman que *“en el ámbito actitudinal, las presiones hacia la estabilidad se ven contrarrestadas por las presiones hacia el cambio”* (p. 560).

Al igual que hemos hecho con las teorías de cambio de actitudes, expondremos a continuación algunas de las más sobresalientes teorías de la resistencia al cambio de actitud. Para ello, vamos a seguir el libro de Eagly y Chaiken (1993).²⁰

Teoría de la inoculación.

De manera similar al efecto de una vacuna, William McGuire (1964; citado en Eagly y Chaiken, 1993), principal valedor de esta teoría, afirmó que las actitudes y creencias son vulnerables a los ataques persuasivos de argumentos opuestos, por lo que la protección contra estos ataques se podría conseguir mediante la exposición de los sujetos a formas debilitadas del mensaje ofensivo u opuesto. Un ataque relativamente pequeño, tal y como sucede con la inoculación de virus debilitados en las vacunas, debería alentar a las personas a desarrollar defensas (elaborar argumentos) contra estos ataques sin llegar a cambiar sus actitudes o creencias iniciales.

Resistencia a preservar la libertad.

Esta teoría, descrita por Jack Brehm (1966; citado en Eagly y Chaiken, 1993), predice que cuando los individuos reciben mensajes persuasivos que tratan de influir en la adopción de ciertas posiciones, estos son interpretados como una amenaza a su libertad, experimentando una reacción, un estado de excitación que les conduce a intentar afirmar su libertad manteniendo sus opiniones iniciales o incluso cambiando sus actitudes en dirección opuesta al mensaje. Es lo que se conoce como *efecto boomerang*.

Otro proceso que merece reseñar en este apartado, y que no ha sido estudiado con la profundidad que se merece, es la persistencia temporal de los cambios de actitudes. Entre las teorías que explican la persistencia destacan la *interferencia asociativa* y el *efecto latente* o *sleeper effect*.

Interferencia asociativa.

El concepto de interferencia asociativa hace referencia a que los recuerdos de ciertas actitudes pueden inferir o confundirse con los recuerdos de otras actitudes. Cabe

²⁰ Remito al lector a la lectura del capítulo 12 "Resistance and persistence processes in attitude change" del libro de Eagly y Chaiken (1993) para un mayor conocimiento sobre las teorías de resistencia al cambio de actitud.

distinguir entre interferencia proactiva e interferencia retroactiva. El primer término hace referencia a la perturbación de los recuerdos formados en un momento dado por los recuerdos que se formaron con anterioridad. Por su parte, la interferencia retroactiva se refiere a la interrupción de recuerdos pasados por recuerdos formados con posterioridad (Eagly y Chaiken, 1993).

Sleeper effect.

Esta teoría señala que el cambio medido inmediatamente después de un mensaje es más pequeño que el cambio producido pasado un tiempo. Esto nos lleva a pensar en un estado de latencia en el que el mensaje permanece durante un tiempo en la mente de los individuos hasta que desencadena todo su potencial (Eagly y Chaiken, 1993).

En el meta-análisis realizado por Kumkale y Albarracín (2004) sobre el efecto latente, los resultados indicaron que los receptores de la información fueron más persuadidos a lo largo del tiempo cuando los argumentos del mensaje tenían un impacto inicial fuerte. Además, el efecto de la persuasión fue mayor cuando los receptores tenían mayor capacidad o motivación para pensar en el mensaje. El conocimiento previo de los receptores acerca del tema y la repetición del mensaje también se asoció con un mayor efecto.

No quiero terminar este apartado sin hacer referencia a una reflexión de Festinger (1964; citado en Triandis, 1974) que pone de manifiesto la importancia del medio ambiente en el proceso de cambio de actitudes. Festinger sostenía que “[el cambio de actitud] *desaparecerá a menos que el medio ambiente apoye el cambio de comportamiento que acompaña al cambio de actitud*” (p. 85).

1.2.1.6. Actitudes y comportamiento

Si recordamos la definición de actitud de Triandis et al. (1984): “*un estado psicológico que predispone a una persona a actuar*” (p. 21), podemos advertir la relación que existe entre actitud y comportamiento. No obstante, diversos autores mantienen que las actitudes controlan una cantidad relativamente pequeña en las decisiones de conducta (Eagly y Chaiken, 1993; Triandis et al., 1984; Velázquez y Maldonado, 2004). Y también, tradicionalmente, se ha pensado en una relación unidireccional entre actitud y

comportamiento. Sin embargo, muchos autores apuntan que la relación entre las actitudes y el comportamiento es recíproca. Por un lado, las actitudes predisponen a actuar; por otro lado, las acciones moldean las actitudes (Dawes, 1984; Eagly y Chaiken, 1993; Triandis et al., 1984). Para Dawes (1984) la relación actitud-comportamiento está aún bastante mal definida, pues un comportamiento puede ser asociado con muchas actitudes y una sola actitud se puede asociar con muchas conductas.

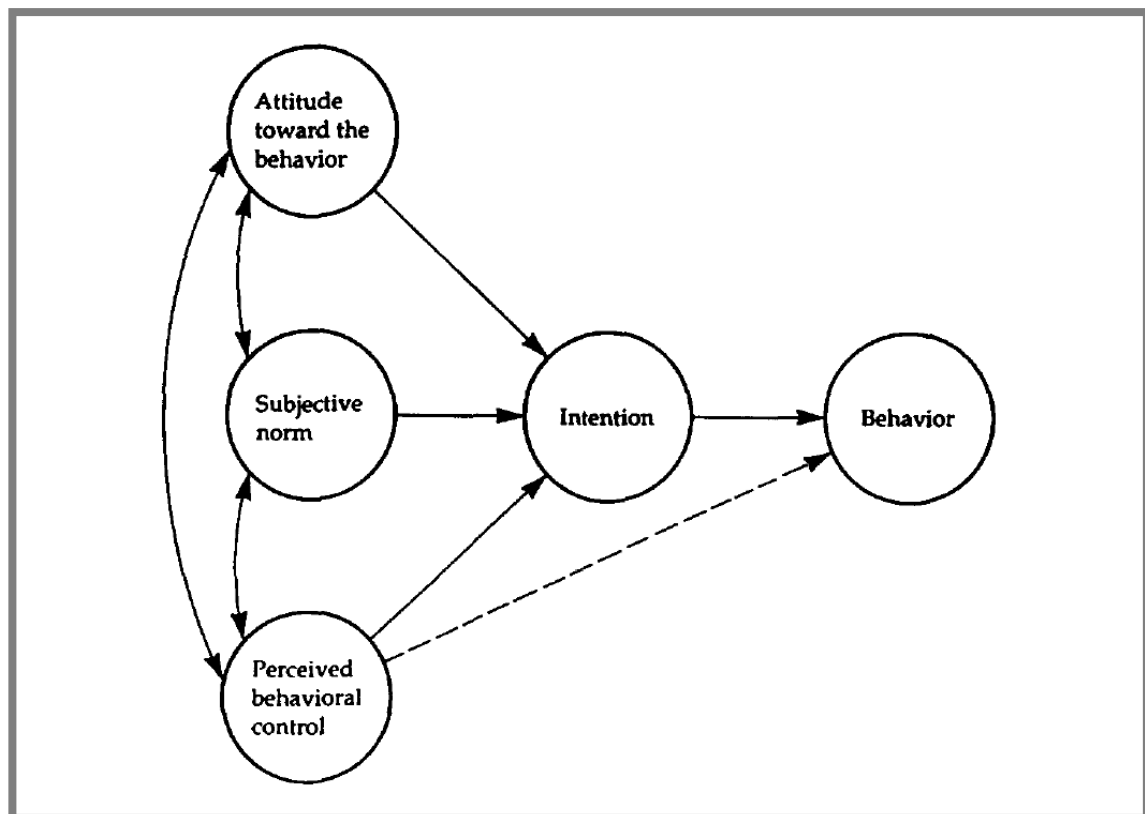
Son varios los modelos teóricos que podemos encontrar en la literatura para entender la relación entre comportamiento y actitudes. La teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991) sobresale sobre el resto a la hora de explicar esta relación. La teoría cumple el propósito de entender y predecir el comportamiento. Según la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), extensión de la teoría de acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980),²¹ las actitudes hacia el comportamiento, junto con las normas subjetivas y el control de la conducta percibido influyen en nuestras intenciones (figura 1-3). Y estas intenciones de conducta junto con el control de la conducta percibido se pueden utilizar directamente para predecir el comportamiento real. Acorde con esta teoría, las actitudes vienen determinadas por las creencias positivas o negativas que las personas tienen sobre el objeto actitudinal, en nuestro caso las personas con discapacidad.

Varios son los estudios que se han servido de la teoría de acción razonada y de la teoría del comportamiento planificado para examinar las intenciones de personas sin discapacidad a la hora de interactuar con personas con discapacidad, así como para elaborar instrumentos que midan dichos parámetros. Verderber, Rizzo y Sherrill (2003) utilizaron la teoría de acción razonada para desarrollar y validar un instrumento que midiera la intención de los estudiantes de Secundaria para participar en actividades de Educación Física junto con estudiantes con discapacidad severa. Los autores informaron que las intenciones fueron predichas, de manera significativa, por las actitudes y normas subjetivas favorables, y un bajo grado de discapacidad. Obrusnikova, Dillon y Block (2011), en un estudio similar al de Verderber et al., desarrollaron una escala que media las intenciones de los niños sin discapacidad a la hora de participar junto con compañeros con discapacidad física en Educación Física, utilizando la teoría del comportamiento planificado. Los resultados revelaron el potencial de la escala para medir la intención de comportamiento. Los cuatro factores encontrados (creencias de comportamiento, creencias de control, creencias normativas

²¹ Una completa discusión de estas teorías es presentada en Ajzen y Fishbein (1980) y Ajzen (1991).

e intención de conducta) se correlacionaron significativamente con la intención de jugar con un hipotético compañero con discapacidad física. Pero quizás sea la *Physical Educators' Attitude Toward Teaching the Handicapped* (PEATH) (Rizzo, 1984) y sus versiones posteriores, PEATH II (Rizzo y Vispoel, 1991; 1992) y *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III* (PEATID III) (Folsom-Meek y Rizzo, 2002), los instrumentos desarrollados a partir de la teoría de acción razonada más ampliamente utilizados. Roberts y Lindsell (1997), basándose en la teoría de acción razonada, utilizaron las actitudes de niños de Primaria y las actitudes de sus maestros, directores y padres, como parte de las normas subjetivas que influyen en los niños, para predecir las intenciones de comportamiento de los niños hacia la interacción y amistad con compañeros con discapacidad física. Los resultados apoyaron la teoría de acción razonada, encontrando que la actitud de los propios niños es el predictor más fuerte de las intenciones de comportamiento. Las actitudes de maestros, directores y padres también fueron predictores significativos de las intenciones.

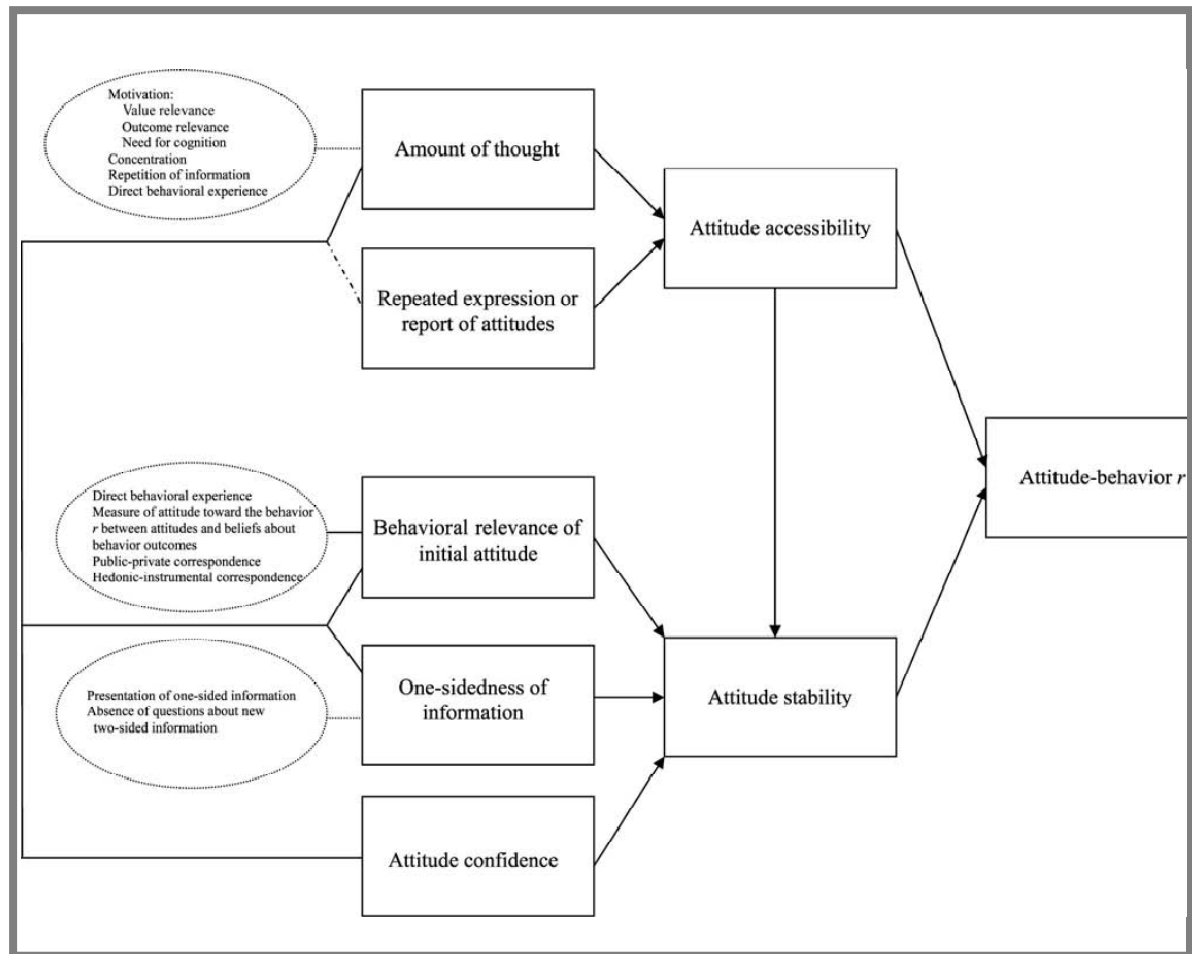
Figura 1-3. Teoría del comportamiento planificado (Extraído de Ajzen, 1991, p. 182)



Ajzen y Fishbein (1977) realizaron una revisión de la literatura cuyo propósito era examinar la relación entre las actitudes hacia un objeto y el comportamiento manifestado hacia el mismo. Para estos autores, las entidades actitudinales y conductuales pueden ser vistas como un conjunto de cuatro elementos diferenciados: la acción, la persona o cosa a la que se dirige la acción, el contexto en el cual la acción se desarrolla, y el tiempo en el que se lleva a cabo. Es decir, una determinada acción se realiza siempre con respecto a un objeto determinado, en un contexto dado, y en un determinado momento. Tras revisar la investigación empírica disponible, Ajzen y Fishbein concluyeron que las relaciones significativas de considerable magnitud entre actitud y comportamiento se obtienen estableciendo una alta correspondencia entre las dos entidades (actitud y comportamiento) a través de los cuatro elementos descritos anteriormente. No obstante, puede obtenerse mayor predicción de un comportamiento a partir de la actitud cuando al menos dos elementos de ambas entidades, como son la acción y el contexto, guardan correlación. Valga como ejemplo, las actitudes positivas que puede mantener un alumno dentro del contexto escolar hacia compañeros con discapacidad. Comportamiento no extrapolable a otros contextos, como puede ser el familiar o el recreativo fuera del centro educativo.

Con el mismo propósito, Glasman y Albarracín (2006) trataron de examinar cómo las actitudes de las personas predecían futuros comportamientos (figura 1-4). Los autores concluyeron que las actitudes correlacionan con comportamientos futuros con más fuerza cuando: (a) las actitudes eran fáciles de recordar, (b) las actitudes eran estables en el tiempo, (c) los sujetos tenían experiencia directa con el objeto actitudinal, (d) los sujetos formaron sus actitudes sobre la base de la información que es relevante al comportamiento, (e) los sujetos fueron inducidos o recibieron información sobre una sola perspectiva del objeto actitudinal, y (f) los sujetos creían que sus actitudes eran correctas.

Figura 1-4. Procesos que intervienen en la predicción del comportamiento a partir de las actitudes (Extraído de Glasman y Albarracín, 2006, p. 781)



Las actitudes implican lo que la gente *piensa* de, *siente* respecto a, y cómo les *gustaría comportarse* respecto a un objeto de actitud. El comportamiento no es solo determinado por lo que a la gente le *gustaría* hacer, sino también por lo que cree que debería hacer —es decir *normas* sociales— por lo que han hecho generalmente, o sea, *costumbre* y por las *consecuencias que se esperan del comportamiento* (Triandis, 1974, p. 15).

De tal modo que el comportamiento es una función de: (a) actitudes, (b) normas, (c) costumbres y (d) expectativas sobre los refuerzos. Cuando los cuatro factores son estables, existe relación entre las actitudes y el comportamiento; cuando los cuatro factores son inestables, hay mucha menos conformidad. Queda claro que “*las actitudes no son causas necesarias ni suficientes del comportamiento. Son causas facilitadoras*” (Triandis, 1974, p. 16).

1.2.2. Actitudes y discapacidad

1.2.2.1. Modelos conceptuales de discapacidad

La forma de entender la discapacidad ha evolucionado significativamente a lo largo de la historia (aunque diste mucho de ser la idónea). En la actualidad se ha optado por la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad, y las soluciones orientadas al componente médico han dado lugar a enfoques más interactivos que reconocen que la discapacidad es debida tanto a factores personales como ambientales (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Siguiendo a autores como Puig de la Bellacasa (1987) y Palacios y Romañach (2007) podemos desgranar los rasgos de ciertos modelos o paradigmas, de acuerdo con los cuales se ha pensado y tratado a lo largo de la historia a las personas con alguna deficiencia o discapacidad. En este apartado, hablaremos principalmente de un modelo tradicional, de un modelo o paradigma de la rehabilitación y de un paradigma de la autonomía personal. Antes de abordar el análisis de estos modelos, comentar, tal y como lo hacen los autores anteriormente citados, que este repaso histórico no supone un escalonamiento de etapas sino, más bien, los modelos y tendencias coexisten hoy en día.

Modelo tradicional.

Corresponde a la visión tradicional que la sociedad ha mantenido sobre la discapacidad. El concepto de las personas con alguna deficiencia como expresión del mal o manifestación de lo sagrado deja paso a la idea de personas pobres u objetos de caridad. Posteriormente, en los siglos XV y XVI con un mayor ordenamiento administrativo, los pobres e inválidos se vuelven sujetos de administración y asistencia. Finalmente, con el surgimiento de los sistemas de Seguridad Social, se entiende a las personas con algún tipo de discapacidad como sujetos de protección o tutela con pleno derecho a la asistencia socio-sanitaria (Puig de la Bellacasa, 1987).

Dentro de este modelo, denominado por Palacios (2008) como *modelo de prescindencia*, esta autora distingue a su vez dos paradigmas o submodelos: el *eugenésico* y el de *marginación*. El submodelo eugenésico considera que la persona

con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida y supone una carga para los padres y el resto de la comunidad, por ende, la solución adoptada era prescindir de las personas afectadas por una diversidad funcional. En cuanto al submodelo de marginación, la característica principal es la exclusión. La persona con discapacidad se encuentra incluida dentro del grupo de los pobres y los marginados. La solución, a diferencia del submodelo anteriormente citado, ya no es el infanticidio, y se recurre al menosprecio y marginación social.

Este panorama cambia, gracias a las transformaciones surgidas como consecuencia de la Primera y, sobre todo, de la Segunda Guerra Mundial. A partir de este momento, el papel de rehabilitado es el que se pone como objetivo, dando paso al paradigma rehabilitador (Puig de la Bellacasa, 1987).

Modelo rehabilitador.

El segundo modelo, de rehabilitación o médico, sitúa el problema en la deficiencia y en la falta de destreza del individuo, dificultades que requieren de la intervención de diferentes profesionales, que conforman un equipo multidisciplinar con el objetivo de rehabilitar al paciente, contribuyendo a un modelo de dependencia de la discapacidad (Brownlee y Carrington, 2000; Puig de la Bellacasa, 1987). Según la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF): “el modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 22).

Fueron la Primera y en especial la Segunda Guerra Mundial los acontecimientos que generaron un mayor cambio en la concepción que se tenía de la discapacidad. Consecuencia de la Primera Guerra Mundial muchos combatientes quedaron mutilados de por vida, por lo que la discapacidad comenzó a ser relacionada con las heridas de guerra. Y fue la segunda Guerra Mundial en donde por primera vez la sociedad confió, valoró y necesitó a las personas con discapacidad con el objetivo de defender a su país (Palacios y Romañach, 2007). Para Aguado (1995) la Segunda Guerra Mundial propició el “*nacimiento del movimiento rehabilitador y de la psicología de la rehabilitación y su expansión a otros campos*” (p. 330). Aguado denominó a este movimiento, que aparece a comienzos de la década de los sesenta, la *tercera revolución en salud mental*. Bajo esta revolución, toman especial protagonismo las tareas de prevención de deficiencias,

la proliferación de centros de atención a deficientes y la desinstitucionalización, considerando al periodo comprendido entre 1960 y 1980 las *décadas prodigiosas* en la concepción y tratamiento de las deficiencias.

Para Puig de la Bellacasa (1987) la denominada *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI), aprobada en España en 1982, responde al paradigma de rehabilitación, en cuanto modelo teórico, estructura o trama, explicando y justificando una determinada manera de proceder, de detectar y de solventar los problemas derivados de las deficiencias.

Según la Ley 13/1982, de 7 de Abril, artículo 19.2:

Toda persona que presente alguna disminución funcional, calificada según lo dispuesto en esta Ley, tendrá derecho a beneficiarse de los procesos de rehabilitación médica necesarios para corregir o modificar su estado físico, psíquico o sensorial cuando éste constituya un obstáculo para su integración educativa, laboral y social (Jefatura del Estado, 1982, p. 11107).

DeJong (1979) define este paradigma atendiendo a seis características (tabla 1-1):

Tabla 1-1. Características del paradigma rehabilitador (Extraído de DeJong, 1979, p. 443)

VARIABLES	PARADIGMA REHABILITADOR
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	DEFICIENCIA FÍSICA / FALTA DE DESTREZA
LOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA	EN EL INDIVIDUO
SOLUCIÓN DEL PROBLEMA	INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL MÉDICO, EL FISIOTERAPEUTA, EL TERAPEUTA OCUPACIONAL, EL CONSEJERO DE REHABILITACIÓN, EL PSICÓLOGO, EL TRABAJADOR SOCIAL, ETC
ROL SOCIAL	PACIENTE / CLIENTE
QUIÉN CONTROLA	PROFESIONAL
RESULTADOS PRETENDIDOS	MÁXIMAS DESTREZAS FUNCIONALES EMPLEO REMUNERADO

Siguiendo a Gutiérrez y Caus (2006), podemos afirmar que en el deporte adaptado ha existido tradicionalmente la visión de la actividad físico-deportiva como una actividad terapéutica o de recuperación funcional, con el objetivo de devolver al individuo a la

sociedad lo más rehabilitado posible. Claro ejemplo son los trabajos realizados por el Doctor Ludwig Guttmann publicados en 1976, recogidos en su libro *Textbook of sport for the disabled*, donde se señala el potencial del deporte para la recuperación de las personas con discapacidad. El Dr. Guttmann atribuye al deporte tres funciones: (a) contribuye a restaurar, junto con los métodos tradicionales de fisioterapia, la función de la persona; (b) promueve el equilibrio psicológico, desarrollando en la persona sentimientos de auto-eficacia, competitividad y autonomía; y (c) es un medio ideal para facilitar y acelerar la re-integración social (Guttmann, 1976).

Modelo de autonomía personal.

El tercer modelo o paradigma denominado de autonomía personal o modelo social de la discapacidad considera que el núcleo del problema es fundamentalmente de origen social. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, la mayoría provenientes del contexto o entorno social (Organización Mundial de la Salud, 2001). El modelo social considera la discapacidad como el producto de las estructuras sociales, las cuales no están diseñadas para hacer frente a las necesidades de toda la población (Daruwalla y Darcy, 2005; Palacios, 2008), de manera que la discapacidad no puede abstraerse del mundo social que la produce (Oliver, 1992). En la CIF es afirmado que el problema es más ideológico o de actitud, y que por tanto requiere la introducción de cambios sociales, constituyendo una cuestión de derechos humanos, en lo que al ámbito político se refiere (Organización Mundial de la Salud, 2001).

El modelo social se asienta sobre la base de determinados principios o movimientos sociales como: accesibilidad universal, derechos civiles, no discriminación, normalización del entorno y vida independiente, entre otros (DeJong, 1979; Palacios, 2008). Este movimiento comienza en Estados Unidos (EE.UU) a partir del movimiento *independent living* (Puig de la Bellacasa, 1987). El paradigma de vida independiente, desarrollado por DeJong a finales de 1970, propuso un cambio del modelo médico al modelo de vida independiente. Al igual que con los movimientos descritos anteriormente, esta teoría encuentra los problemas o "deficiencias" en la sociedad, no en el individuo. Las personas con discapacidad ya no se veían a sí mismas como enfermas. DeJong postuló que cuestiones como las barreras sociales y las actitudes eran los problemas reales a los que se enfrentan las personas con discapacidad. Por tanto, las soluciones deben ser encontradas en el cambio y "arreglo" de la sociedad, no

en las personas con discapacidad. En este paradigma las decisiones deben ser tomadas por el individuo, no por el profesional médico o de rehabilitación.

Este movimiento de vida independiente tuvo también su influencia en España. Según Palacios y Romañach (2007) a mediados del año 2001 se creó el denominado *Foro de Vida Independiente* (FVI), con la intención de debatir y difundir la Filosofía del Movimiento de Vida Independiente.

Claro ejemplo de este modelo son las denominadas escuelas inclusivas. Las escuelas inclusivas valoran las diferencias individuales como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y conciben la educación desde un planteamiento comunitario o social. En consecuencia, el centro escolar y su contexto deben ser transformados para adecuar y mejorar la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013). Para Palacios (2008) la educación inclusiva no se basa simplemente en la modificación de la organización de la escuela, sino en el cambio de ética y compromiso moral de la escuela para dar respuesta a todos los alumnos desde el currículo ordinario.

Y si la LISMI responde al paradigma de la rehabilitación, la *Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad* (LIONDAU) responde al paradigma social, y cuyo artículo 2 dice:

Esta ley se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. A estos efectos, se entiende por:

- a) Vida independiente: la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- b) Normalización: el principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona.
- c) Accesibilidad universal: la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de "diseño para todos" y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

d) Diseño para todos: la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

e) Diálogo civil: el principio en virtud del cual las organizaciones representativas de personas con discapacidad y de sus familias participan, en los términos que establecen las leyes y demás disposiciones normativas, en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas oficiales que se desarrollan en la esfera de las personas con discapacidad.

f) Transversalidad de las políticas en materia de discapacidad: el principio en virtud del cual las actuaciones que desarrollan las Administraciones públicas no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para estas personas, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, en donde se tendrán en cuenta las necesidades y demandas de las personas con discapacidad (Jefatura del Estado, 2003, p. 43189).

Siguiendo de nuevo a DeJong (1979), el paradigma de autonomía personal es definido en el siguiente cuadro resumen (tabla 1-2):

Tabla 1-2. Características del paradigma de autonomía personal (Extraído de DeJong, 1979, p. 443)

VARIABLES	PARADIGMA DE AUTONOMÍA PERSONAL
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	DEPENDENCIA DE LOS PROFESIONALES, FAMILIARES, ETC
LOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA	EN EL ENTORNO; EN EL PROCESO DE REHABILITACIÓN
SOLUCIÓN DEL PROBLEMA	ORIENTACIÓN DE LOS IGUALES ACCIÓN LEGAL PROPIA AUTO-AYUDA CONTROL DEL CONSUMIDOR ELIMINACIÓN DE BARRERAS
ROL SOCIAL	CONSUMIDOR
QUIÉN CONTROLA	CONSUMIDOR
RESULTADOS PRETENDIDOS	AUTONOMÍA PERSONAL (<i>INDEPENDENT LIVING</i>)

Si atendemos al ámbito deportivo, en la actualidad la actividad física adaptada ha pasado de utilizarse únicamente como medio de rehabilitación para prestar mayor atención a su capacidad para desarrollar de manera integral a la persona, atribuyendo al deporte los mismos beneficios tanto a deportistas con discapacidad como a deportistas sin discapacidad. *“Por tanto, no parece que exista justificación para el establecimiento de programas deportivos diferentes para quienes presentan o no alguna discapacidad. Es decir, si la orientación en la práctica es similar, la oferta deportiva también debería serlo”* (Gutiérrez y Caus, 2006, p. 55).

El análisis comparativo entre el modelo rehabilitador y el de autonomía personal (tabla 1-3) muestra que: el modelo rehabilitador centra su atención en el déficit, mientras que el paradigma de la autonomía personal pone el acento en las capacidades del individuo; el modelo rehabilitador es conducido por expertos, mientras que el modelo de autonomía es conducido por el propio sujeto; el primero promueve la recuperación del individuo, mientras que el segundo busca capacitar al individuo para que asuma un papel activo en la sociedad; y, por último, el modelo de rehabilitación conduce a programas de actividad segregados, mientras que el de autonomía personal trata de incluir a las personas con discapacidad en actividades convencionales buscando la inclusión y el desarrollo integral de todos los participantes.

Tabla 1-3. Comparación entre el modelo rehabilitador y el de autonomía personal
(Extraído de Sherrill y Yilla, 2004, p. 26)

MODELO REHABILITADOR	MODELO DE AUTONOMÍA PERSONAL
DISCAPACIDAD SINÓNIMO DE DEFECTO, INFERIORIDAD RESPECTO A LOS DEMÁS	DISCAPACIDAD SINÓNIMO DE DIFERENCIA; DIFERENCIA NO ES SER MENOR QUE..., ES SIMPLEMENTE DIFERENTE
EXISTENCIA DE UN AMPLIO ESPECTRO DE ANOMALÍAS Y DÉFICITS PERCIBIDOS COMO UNA TRAGEDIA PERSONAL	ES SOLO UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA: EL ESTIGMA SOCIAL, QUE DEBE SER ELIMINADO
LA TERMINOLOGÍA TIENDE A SER NEGATIVA	LA TERMINOLOGÍA TIENDE A SER POSITIVA O NEUTRAL, ENFATIZANDO A LA PERSONA
LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS SE BASA EN LOS DEFECTOS, PROBLEMAS O CARACTERÍSTICAS	LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS SE BASA EN EL INDIVIDUO, SUS CAPACIDADES, PUNTOS FUERTES Y DÉBILES
LA META ES DAR CONSEJO, PRESCRIPCIÓN O REHABILITACIÓN AL PACIENTE	LA META ES CAPACITAR AL INDIVIDUO PARA QUE ASUMA UN ROL ACTIVO EN LA SOCIEDAD
LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS SON PASIVAS	LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS SON ACTIVAS

Junto a estos tres modelos, Palacios y Romañach (2007) hablan de un cuarto, que denominan como *modelo de la diversidad*.

Modelo de la diversidad.

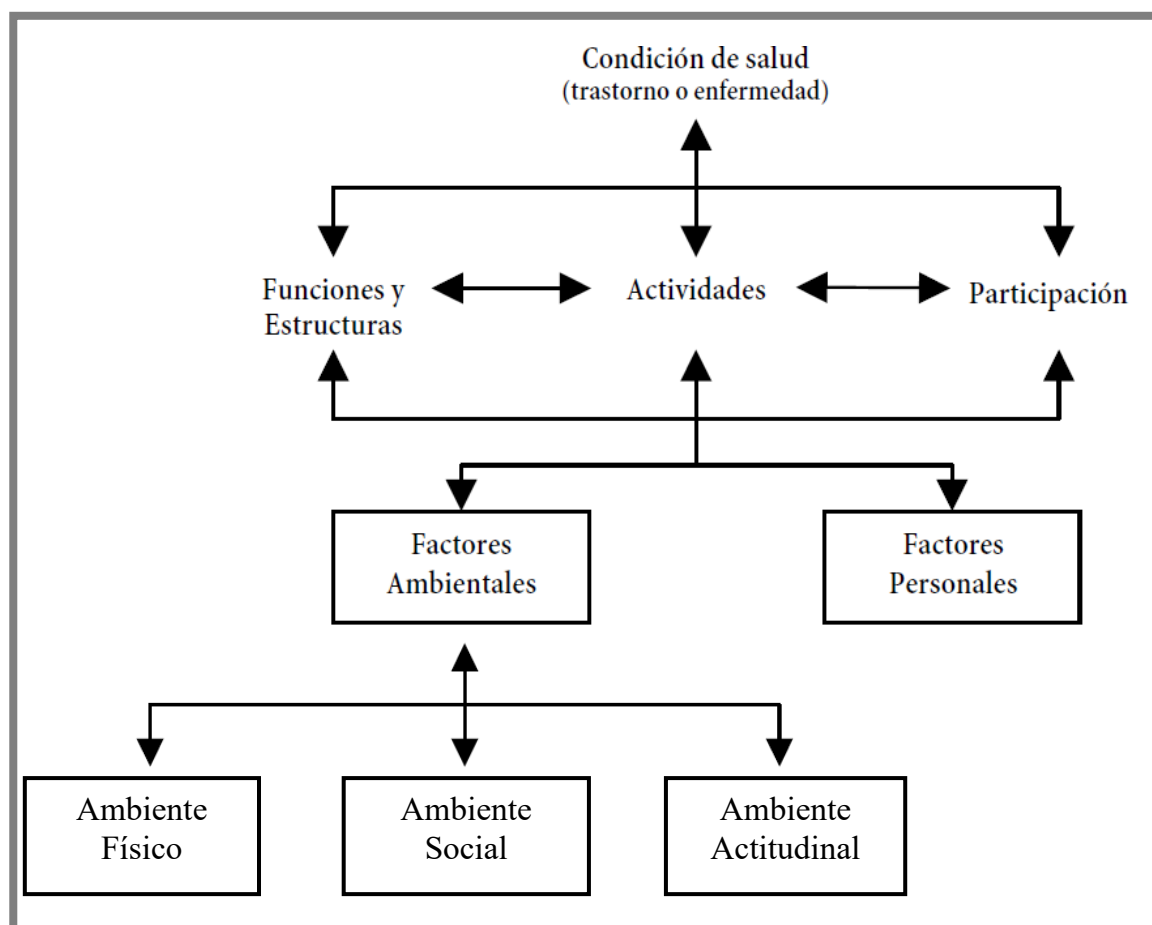
En cierta medida es una variable del anterior, basado en los postulados de los movimientos de vida independiente. Este modelo considera a la persona con discapacidad como un ser valioso, diverso a cualquier otra persona, por lo que contribuye al enriquecimiento de la sociedad. El eje fundamental de este modelo es el concepto de dignidad, valor inherente a todo ser humano.

Para Palacios y Romañach (2007) la búsqueda de la dignidad humana de todas las personas, incluidas las que tienen una diversidad funcional, era un problema no resuelto por los otros modelos. El modelo de la diversidad ha dado un salto más y amplía la visión social de la diversidad abordándola desde un enfoque más holístico. Así como el modelo de autonomía personal se ha basado en la capacidad de la persona con diversidad funcional y sus posibilidades de aportación a la sociedad, el modelo de la diversidad tiene como principios básicos la dignidad humana y la diversidad, elementos ambos necesarios para el desarrollo de las sociedades modernas.

1.2.2.2. Actitudes ante la discapacidad

La OMS a través de la CIF considera a las actitudes parte de los factores ambientales que interactúan con todos los elementos o componentes que definen, estructuran y catalogan el funcionamiento, la discapacidad y la salud. Los factores ambientales, a su vez, son uno de los componentes, junto con los factores personales, que conforman los factores contextuales (figura 1-5). Para la OMS, los factores ambientes están constituidos por el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y se desarrollan. Estos factores ambientales pueden tener una influencia negativa o positiva en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad, así como en la capacidad del individuo o en sus estructuras y funciones corporales (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Figura 1-5. Interacción entre los componentes de la CIF (Modificado de Organización Mundial de la Salud, 2001)



Según refleja la CIF, las actitudes influyen en el comportamiento y la vida social del individuo en todos los ámbitos, desde las relaciones interpersonales hasta las estructuras políticas, económicas y legales. Entre las actitudes citadas por la CIF se encuentran: actitudes individuales de miembros de la familia, amigos, conocidos, compañeros, personas en cargos de autoridad y profesionales de la salud, actitudes sociales y normas, costumbres o ideologías sociales (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Las personas con discapacidad, junto con otros grupos minoritarios, siguen experimentando estereotipos negativos, que a menudo están cargados de prejuicios y falsas creencias, atribuyendo a las personas con discapacidad la etiqueta de dependientes, inferiores, antisociales o emocionalmente inestables, siendo vistos como “diferentes” de la población normal (Altman, 1981; Dixon, 1977; Hutzler et al., 2005;

Wilson y Lieberman, 2000). Estas actitudes negativas hacia las personas con discapacidad pueden crearles verdaderos obstáculos para el cumplimiento de sus funciones y el logro de sus objetivos de vida (Antonak y Livneh, 2000), conduciendo a una restricción de sus comportamientos y oportunidades (Altman, 1981). Actualmente, las actitudes sociales negativas hacia las personas con discapacidad son percibidas como un obstáculo en el camino a la integración de este colectivo (Aguado et al., 2003; Aguado, Flórez y Alcedo, 2004; Lee y Rodda, 1994; Shannon et al., 2009). Una de las principales barreras con las que las personas con discapacidad se enfrentan no es la discapacidad en sí misma, sino la falta de aceptación por parte de los otros causada por la ignorancia, la indiferencia y el malestar (Behler, 1993; Miller y Cordova, 2002). De hecho, como afirman Forsyth, Colver, Alvanides, Woolley y Lowe (2007), las restricciones en la participación de las personas con discapacidad en la vida cotidiana están influenciadas no solo por las limitaciones de su discapacidad en sí, sino también por factores ambientales (entornos poco adaptados) y factores contextuales (legislación insuficiente, escasez de servicios). Por tanto, hasta que estas sutiles barreras no sean eliminadas no podremos hablar de una plena aceptación de las personas con discapacidad (Antonak y Livneh, 2000).

Yuker (1988) describe cuatro características de los individuos sin discapacidad que influyen en sus actitudes hacia las personas con discapacidad:

1. Creencias previas. Las creencias y actitudes previas que una persona sin discapacidad trae consigo influyen en la forma en que la persona percibe los mensajes y las situaciones de interacción junto a personas con discapacidad. De esta manera, las creencias negativas previas pueden impedir una interacción positiva y un cambio actitudinal favorable.
2. Formación profesional y experiencia. Las creencias consolidadas a través de la formación profesional y la experiencia en el puesto de trabajo suelen ser resistentes al cambio. Así, la formación que hace hincapié en el papel central de la discapacidad y la competencia del profesional frente a la incompetencia de las personas con discapacidad tiende a predisponer hacia actitudes negativas, y de la misma manera en sentido opuesto, formación que hace hincapié en la personalidad y la valía de las personas con discapacidad conduce a actitudes positivas.
3. Variables demográficas. Antecedentes demográficos y educativos similares tienden a promover actitudes análogas.

4. Percepción de la situación o posición con respecto a la persona con discapacidad. Si la persona con discapacidad es percibida con un estatus igual o superior, la persona sin discapacidad tenderá a generar actitudes positivas. Si por el contrario, es percibida en una posición de inferioridad, la persona sin discapacidad tenderá a engendrar actitudes negativas.

Livneh (1982), al respecto, intentó esbozar un sistema de clasificación de acuerdo al cual se clasificaban una serie de fuentes de actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Entre las principales categorías incluidas destacan:

- ✓ Condiciones socioculturales. Las normas culturales y sociales a menudo conducen a la creación de actitudes negativas hacia la población con discapacidad. El énfasis en la apariencia personal, la productividad y el papel atribuido a las personas enfermas son claros ejemplos de las normas sociales que limitan la percepción positiva de las personas con capacidades diferentes.
- ✓ Influencias de la infancia. El impacto de las primeras experiencias, y las emociones asociadas a las mismas, tiene un importante papel en el desarrollo de valores y la formación de actitudes.
- ✓ Mecanismos psicodinámicos. Corresponden a procesos psicológicos, principalmente inconscientes, capaces de explicar las actitudes manifestadas por las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad. Claro ejemplo es el sentimiento de culpa que experimenta la persona sin discapacidad por estar físicamente capacitado o el miedo al ostracismo social por tener relación con una persona con discapacidad.
- ✓ Discapacidad como castigo. La percepción de la discapacidad como un castigo por haber pecado o como justificación para pecar desencadena temores inconscientes en la persona sin discapacidad.
- ✓ Ansiedad ante situaciones desconocidas. Situaciones sociales, emocionales o intelectuales desconocidas o poco familiares provocan confusión y ansiedad. A menudo, la interacción inicial con una persona con discapacidad genera incertidumbre al no cumplirse las normas y estándares clásicos de una interacción social, lo que conlleva una actitud de huida y genera tensión a la persona sin discapacidad.

- ✓ Aversión estética. La visión de una persona con una discapacidad manifiesta, tales como la parálisis cerebral o una amputación, puede producir cierta repulsión y malestar a la persona sin discapacidad que influya en las actitudes negativas hacia la población con discapacidad.
- ✓ Amenaza a la integridad de la imagen corporal. La amenaza a la propia imagen corporal debido a la presencia de una persona con discapacidad o el temor a la pérdida de la integridad física, con la consiguiente pérdida de función, son claros ejemplos en la formación de actitudes negativas.
- ✓ Pertenencia a un grupo minoritario. La población con discapacidad es percibida como un grupo minoritario, lo que lleva consigo actitudes de rechazo, discriminación y segregación.
- ✓ Discapacidad como recordatorio de la muerte. Se piensa que la pérdida de una parte corporal constituye la muerte de dicha parte. Y por lo tanto, la visión de una persona con discapacidad reaviva los sentimientos de miedo y ansiedad asociados con la muerte.
- ✓ Comportamientos que invitan al prejuicio. Ciertos comportamientos de las personas con discapacidad (dependencia, inseguridad) crean y refuerzan ciertas actitudes insanas en las personas sin discapacidad.
- ✓ Influencia de factores relacionados con la discapacidad. Nivel de gravedad, grado de visibilidad, parte del cuerpo afectada, probabilidad de curación o posibilidades de contagio son algunos de estos factores asociados a la percepción negativa de la discapacidad.
- ✓ Variables demográficas y personales. Variables demográficas como la edad, el género, el estatus socioeconómico o el nivel educativo parecen estar asociadas con las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Entre las variables personales directamente relacionadas con las actitudes destacan el grado de inteligencia, el autoconcepto, el grado de autoritarismo o el nivel de ansiedad manifestado.

La contribución de estas fuentes ayuda a crear una visión reduccionista de las personas con discapacidad, conducente a una serie de representaciones comunes sobre ellas. Safran (1998) realizó una revisión de las representaciones negativas más comunes descritas en la literatura sobre las personas con discapacidad. Y encontró que la presentación de las personas con discapacidad como siniestras, demoniacas,

lamentables o incapaces de participar en la vida diaria son algunas de estas representaciones negativas.

Numerosos estudios sostienen que las actitudes hacia las personas con discapacidad varían acorde al tipo de discapacidad (Moore y Nettelbeck, 2013; Strohmer, Grand y Purcell, 1984; Wilson y Lieberman, 2000). Por ejemplo, algunos autores sostienen que las personas con discapacidad intelectual provocan actitudes menos favorables en comparación con personas con discapacidad física (Furnham y Gibbs, 1984; Nowicki, 2006; Scior, 2011), actitudes que limitan su independencia e integración social. Contrario a estos estudios, Morin, Rivard, Crocker, Boursier y Caron (2013) describieron de manera específica las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual destacando que las actitudes del público en general tendían a ser positivas en las tres dimensiones que componen las actitudes.

Además, investigaciones anteriores han sugerido que las actitudes dependen de la severidad de la discapacidad y del grado de pérdida funcional (Yuker, 1994). Los estudios revisados por Yuker sostienen que la aceptación de las personas con discapacidad a menudo se relaciona negativamente con la gravedad y visibilidad de la discapacidad o las posibilidades de curación o contagio. Similares hallazgos fueron encontrados por Morin et al. (2013). En este estudio las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual difirieron significativamente según el nivel de autonomía de la persona, manifestando actitudes más negativas hacia las personas con discapacidad cuyo nivel de autonomía era inferior.

Nowicki (2006) llevó a cabo un estudio para comprobar si las actitudes hacia compañeros con discapacidad estaban relacionadas con el tipo de discapacidad. Los resultados revelaron actitudes más positivas hacia compañeros con discapacidad física que hacia compañeros con discapacidad intelectual y compañeros con discapacidad física e intelectual. En esta misma línea, Furnham y Gibbs (1984) sugirieron que las actitudes eran más favorables hacia la discapacidad física que hacia la discapacidad mental, no encontrando diferencia alguna entre discapacidades visibles y no visibles.

Tripp, French y Sherrill (1995) hallaron que los jóvenes mantenían distintas actitudes hacia los compañeros en función del tipo de discapacidad que tenían. Las actitudes hacia compañeros con discapacidad física fueron las más favorables, seguidas de las actitudes hacia compañeros con dificultades de aprendizaje y compañeros con problemas de comportamiento. Esta preferencia variaba entre alumnos que atendían a programas de Educación Física integrados, es decir, que integraban a alumnos con discapacidad, y alumnos que formaban parte de programas de Educación Física

segregados, donde no había incluidos estudiantes con discapacidad. De esta manera, los alumnos que no compartían aula con compañeros con discapacidad mostraron actitudes significativamente más positivas hacia la discapacidad física que aquellos alumnos que sí compartían aula, y, por el contrario, los alumnos del programa de Educación Física integrado mostraron actitudes más positivas hacia los compañeros con problemas de comportamiento.

En un estudio similar, Hurst, Corning y Ferrante (2012) comprobaron que los alumnos con discapacidad visual eran los más aceptados, seguidos de los alumnos con discapacidad auditiva, física o con dificultades de aprendizaje. En el estudio realizado por Colwell, Thompson y Berke (2001), por el contrario, la discapacidad visual fue la discapacidad con actitudes más negativas, obteniendo actitudes más favorables las discapacidades que comprendían problemas de aprendizaje. Una posible explicación a estos últimos hallazgos pudiera ser la escasa visibilidad de la discapacidad derivada de problemas de aprendizaje, frente a otro tipo de discapacidades como la discapacidad física o visual. Otro ejemplo de aceptación en función de la discapacidad podemos encontrarlo en el estudio de De Boer, Pijl, Post y Minnaert (2012), donde los estudiantes manifestaron actitudes más positivas hacia la discapacidad intelectual que hacia los compañeros con déficit de atención e hiperactividad.

Sin embargo, otros estudios, como el llevado a cabo por Bossaert, Colpin, Pijl y Petry (2011), no encontraron diferencias entre las actitudes de los estudiantes hacia compañeros con trastorno del espectro autista y discapacidad física. Similares hallazgos fueron obtenidos por Margalit y Miron (1983) al no encontrar diferencia de actitudes en función del tipo de discapacidad.

Además del tipo de discapacidad, se ha realizado un considerable esfuerzo por descubrir los factores sociodemográficos (edad, género, contacto con personas con discapacidad, nivel educativo o estatus socioeconómico) que influyen en el desarrollo y mantenimiento de las actitudes hacia la discapacidad (Furnham y Gibbs, 1984; Goreczny, Bender, Caruso y Feinstein, 2011; Nowicki, 2006; Strohmer et al., 1984). Los investigadores han examinado la relación entre las actitudes y estas variables, si bien es verdad, que la variedad en la metodología utilizada, las muestras seleccionadas o los instrumentos empleados hace difícil obtener conclusiones definitivas. Conocer las variables asociadas con las actitudes hacia la discapacidad es el paso previo para la toma de decisiones que permitan promover programas concretos de sensibilización y mejora actitudinal.

Entre las variables ampliamente estudiadas encontramos el género. Es afirmado que el factor más determinante y consistente que influye en las actitudes hacia la discapacidad es el género (Rosenbaum, Armstrong y King, 1988). Numerosos estudios confirman esta afirmación al encontrar actitudes más positivas entre las mujeres (De Boer, Pijl et al., 2012; Goreczny et al., 2011; Margalit y Miron, 1983; Nowicki, 2006; Tripp et al., 1995; Voeltz, 1980; 1982). Sin embargo, los efectos encontrados no son siempre significativos para todas las dimensiones que conforman las actitudes. Es el caso de los estudios conducidos por Vignes et al. (2009), donde solo encontraron diferencias significativas para el total de la escala y para la dimensión conductual, y de los estudios de Hutzler, Fliess-Douer, Avraham, Reiter y Talmor (2007), que revelaron efectos significativos en las dimensiones conductual y afectiva.

En cambio, otros estudios no han encontrado diferencia significativa alguna en función del género de los sujetos (Favazza y Odom, 1997; Kierscht y DuHoux, 1980; Polat, 2001).

Aún son más contradictorios los resultados del estudio de Aguado et al. (2003). El estudio consistió en la aplicación de un programa estructurado de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad en entorno escolar. Para evaluar las actitudes previas de los jóvenes, y los cambios logrados tras el programa, se utilizaron dos escalas, la *Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad* (EVT) (Aguado y Alcedo, 1999) y la *Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad* (EAPD) (Verdugo et al., 1994). Para el caso de la escala EVT no se encontraron diferencias significativas en función del género ni antes ni después del programa de intervención. Paradójicamente, utilizando la escala EAPD con la misma muestra de sujetos se encontraron diferencias significativamente estadísticas en la medida pretest a favor del género femenino, lo que viene a confirmar los resultados contradictorios con respecto a la variable género encontrados en la bibliografía.

Otro posible punto de interés es el estudio de la asociación entre actitudes y edad. En el estudio conducido por Goreczny et al. (2011) los investigadores examinaron las actitudes de 129 individuos hacia las personas con discapacidad. Este estudio reveló que los individuos menores de 40 años de edad tenían expectativas y actitudes más positivas que los individuos mayores de 50 años. En cambio, Berrol (1984) encontró que los individuos de entre 18 y 25 años mantenían actitudes más negativas que los individuos con edades superiores a los 25 años.

En el caso de la población más joven, Nowicki (2006) evaluó las actitudes de niños de entre 4 y 10 años hacia las personas con discapacidad intelectual concluyendo que las

actitudes de los niños más jóvenes eran más negativas que las de los niños mayores. Más recientemente, De Boer, Pijl et al. (2012), en un estudio llevado a cabo con niños, con una edad media de 10 años, indicaron que los compañeros de mayor edad mantenían actitudes más positivas.

Estos resultados contradicen los resultados de estudios anteriores. Por ejemplo, Sandberg (1982) informó que alumnos de cuarto y quinto grado tenían actitudes más positivas hacia compañeros con discapacidad intelectual que alumnos de sexto grado.

La relación entre el contacto con personas con discapacidad y las actitudes se ha demostrado de forma consistente en la literatura, lo que sugiere que el contacto es un factor determinante de las actitudes (Strohmer et al., 1984), siendo la variable independiente más frecuentemente utilizada en la bibliografía (Altman, 1981). Las investigaciones señalan que el contacto previo con personas con discapacidad se traduce en una mayor aceptación de la discapacidad. Sin embargo, las dimensiones en las cuales el contacto tiene lugar (tipo de contacto, duración, lugar...) juegan un papel fundamental (Esposito y Reed, 1986).

La mayoría de los estudios encuentran que los chicos con amigos o parientes con discapacidad mantienen actitudes más positivas y son más tolerantes que aquellos que no los tienen (Furnham y Gibbs, 1984; Rosenbaum et al., 1988; Thomson y Lillie, 1995; Vignes et al., 2009; Voeltz, 1980; 1982). Rosenbaum et al. (1988) encontraron que los niños que afirmaban tener un amigo con discapacidad fueron más positivos en sus actitudes hacia la discapacidad. De la misma manera, Thomson y Lillie (1995) concluyeron que incrementar el contacto con personas con discapacidad tenía efectos positivos en las actitudes de los chicos sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad. Mientras que Vignes et al. (2009) observaron que la asociación entre contacto y actitudes es relativa al tipo de relación entre los individuos y solo los alumnos con familiares cercanos con discapacidad mejoraron significativamente sus actitudes.

Voeltz (1980) examinó las actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes inmersos en diferentes programas junto con compañeros con discapacidad, y con diferentes niveles de contacto (sin contacto, bajo contacto y alto contacto). Después de la intervención, los niños que mantuvieron alto contacto con compañeros con discapacidad puntuaron significativamente más alto en sus actitudes que los niños de los otros dos grupos. Similar es el estudio de Favazza y Odom (1997) y similares son los resultados. En este último estudio, solo el grupo que mantuvo un alto contacto con compañeros con discapacidad obtuvo una mejora significativa en sus actitudes.

Esposito y Reed (1986) investigaron el efecto del contacto en las actitudes de estudiantes de Primaria en función del tipo de contacto (sin contacto, contacto estructurado y contacto no estructurado). Los grupos que mantuvieron contacto con compañeros con discapacidad alcanzaron actitudes significativamente más positivas que el grupo que no mantuvo contacto. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos de contacto estructurado y no estructurado. Este hallazgo contrasta con gran parte de las investigaciones que sugieren que el contacto per se no siempre produce efectos positivos (Esposito y Reed, 1986; Fichten, 1988; López y López, 1997; Stewart, 1990). En este sentido, Donaldson (1987) resalta el contacto debidamente estructurado y planificado como una de las herramientas más valiosas para provocar cambios en las actitudes.

Contradictorio es el estudio de Gannon y McGilloway (2009), en el cual examinaron de manera específica las actitudes de estudiantes de Primaria hacia compañeros con síndrome de Down. Los resultados mostraron que los sujetos que tenían algún amigo o familiar con síndrome de Down no tenían actitudes significativamente más positivas.

Otras variables que han recibido también interés, aunque minoritario, y parecen tener influencia en las actitudes hacia las personas con discapacidad son el estatus socioeconómico y el nivel educativo. Kierscht y DuHoux (1980) en un estudio con alumnos de tercer grado no encontraron diferencias significativas para la variable socioeconómica. Resultados que concuerdan con el estudio realizado por Margalit y Miron (1983), donde en una muestra de estudiantes israelíes de Secundaria no se encontró diferencia alguna en función del nivel socioeconómico, obtenido a partir de la ocupación de los padres. Berrol (1984), utilizando la *General Disability Factor Scale* (DFS-G) de Siller y colaboradores (1967), midió las actitudes de estudiantes de pre y posgrado hacia las personas con discapacidad. Los resultados mostraron que la variable nivel universitario interactuó de manera significativa con cuatro de las siete dimensiones de la DFS-G y la escala total, denotando actitudes más positivas en los estudiantes con titulación. Semejantes son los resultados encontrados en el estudio de Strohmer et al. (1984), cuyo objetivo fue examinar la relación entre las actitudes hacia la discapacidad y variables demográficas como el nivel educativo. Los autores concluyeron que niveles educativos altos eran indicadores de actitudes más favorables.

Pero no todos los autores están de acuerdo con las afirmaciones hechas hasta el momento. Jones y Guskin (1984) hicieron una recopilación de una serie de supuestos sobre las personas con discapacidad, que se encuentran en los escritos populares y profesionales. Supuestos que a juicio de los autores están ampliamente aceptados, pero

insuficientemente validados. Entre las asunciones más aceptadas y puestas en cuestionamiento por estos autores destacamos:

- ✓ Las actitudes y expectativas de los otros hacia las personas con discapacidad tienen un poderoso y negativo efecto en el comportamiento de estas personas (profecía autocumplida). Las actitudes y las expectativas influyen en el comportamiento de una manera más compleja y variada que la profecía autocumplida.
- ✓ Las actitudes hacia las personas con discapacidad son negativas. Las actitudes no se explican únicamente por las características personales y el comportamiento de las personas con discapacidad, incurriríamos en una visión simplista de la situación. Debemos tener en cuenta otras variables que también influyen en las actitudes hacia las personas con discapacidad, como por ejemplo el contexto.
- ✓ Las actitudes hacia las personas con discapacidad están mejorando. Jones y Guskin esgrimen varias razones que cuestionan esta afirmación. Las interrupciones del embarazo en casos de malformaciones u otras discapacidades, como ejemplo extremo, son prueba de ello.
- ✓ Las actitudes negativas conducen a un comportamiento de rechazo hacia las personas con discapacidad. Esta creencia descuida muchos otros factores que influyen en nuestro comportamiento: normas sociales, valores como la justicia o el altruismo y respuestas concretas en situaciones específicas.

1.2.2.3. Modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad

El cambio de actitudes no puede ser obligado por ley (Tripp y Sherrill, 1991). Partiendo de esta afirmación, y de las actitudes aún negativas hacia la discapacidad que imperan en la sociedad, se hace necesaria la investigación de métodos eficaces para la creación y modificación de actitudes hacia la discapacidad.

El interés por la modificación y evaluación de las actitudes hacia la discapacidad surge en las últimas décadas del pasado siglo, llegando a España tiempo después, ya avanzados los años ochenta. A pesar de contar en nuestro país con numerosos estudios que implementan programas de cambio de actitudes, sigue siendo una

asignatura pendiente, olvidada por los poderes públicos y por el ámbito científico (Aguado et al., 2003).

La literatura revela una gran cantidad de esfuerzo dirigido al estudio del cambio de actitudes hacia la discapacidad, pero la falta de rigurosidad científica/metodológica a la hora de desarrollar los estudios dificulta la generalización y replica de los mismos (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; Kiger, 1992; Yuker, 1994).

Numerosos autores han clasificado los métodos para generar dicho cambio en las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad (Donaldson, 1987; Flórez et al., 2009; Verdugo et al., 1994). Donaldson (1987) revisó numerosos estudios que buscaban la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad encontrando en la literatura diferentes métodos para incorporar conocimientos y experiencias sobre, y con, las personas con discapacidad: (1) contacto indirecto o exposición a personas con discapacidad; (2) información sobre la discapacidad; (3) mensajes persuasivos; (4) análisis de la dinámica de los prejuicios; (5) simulación de discapacidad; y (6) grupos de discusión.

Como subrayamos con anterioridad, la puesta en práctica de estas técnicas dentro de un programa de sensibilización correctamente planificado, con el objetivo de favorecer el entendimiento de la discapacidad, conlleva tres beneficios fundamentales para las personas con capacidades diferentes: (1) una mayor aceptación por parte de las personas sin discapacidad, (2) un incremento en los procesos de socialización, y (3) una mejora en la percepción de sus habilidades (Wilson y Lieberman, 2000).

En este punto, procede explicar cada técnica y analizar la evidencia de la investigación que tiene por objeto valorar la eficacia de cada una de las técnicas más referenciadas en la literatura.

Técnica de información.

Por medio de esta técnica dotamos al individuo de información variada acerca de la discapacidad (conceptos, características, fortalezas y capacidades de las personas con discapacidad...). Como señalan algunos autores, la técnica de información es la piedra angular de cualquier programa de cambio de actitudes (Daruwalla y Darcy, 2005), si bien es verdad que la mera información no es suficiente para cambiar las actitudes (Krahé y Altwasser, 2006). Para Ison et al. (2010) y Lee y Rodda (1994), entre otros autores, las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad se deben a una

falta de conocimiento sobre la discapacidad y sobre las personas con discapacidad, por ello, proporcionar adecuada información, como parte de un programa de sensibilización, se convierte en una necesidad de primer orden.

La información precisa basada en datos, los medios de comunicación, la lectura de libros y cuentos y las conferencias se encuentran entre los recursos más utilizados para proporcionar información al grupo receptor acerca de las personas con discapacidad, y la discapacidad en general (Flórez et al., 2009; Yuker, 1994).

Claro ejemplo de la relevancia de la información en un programa de sensibilización es el estudio conducido por Berrol (1984). Se investigó los efectos de un programa de intervención en las actitudes de 81 estudiantes de licenciatura y posgrado. Los sujetos fueron divididos en tres grupos, en base a la técnica de modificación de actitudes hacia la discapacidad utilizada en su programa de intervención (información, contacto, e información más contacto), y estudiados durante un año académico. Los estudiantes pertenecientes al grupo que recibió la combinación de ambos tratamientos mostraron mayores cambios positivos en sus actitudes. Y curiosamente, la información por sí sola tuvo más impacto en la mejora de las actitudes que el contacto solo.

También, Hunt y Hunt (2004) lograron producir un cambio positivo en las actitudes de un grupo de estudiantes de pregrado aumentando el conocimiento acerca de las personas con discapacidad, mediante una breve intervención educativa basada en proporcionar a los receptores información básica como: definiciones, clasificaciones, características y mitos sobre la discapacidad, entre otros conceptos.

Técnica de simulación.

La simulación *“constituye una modalidad idónea para conocer, por propia experiencia, los diversos tipos de discapacidad y aproximarse a los posibles problemas que pueden presentarse”* (López y López, 1997, p. 3).

La técnica de simulación se basa en la idea de que una vez que las personas son conscientes de los retos a los que se enfrentan las personas con discapacidad, entienden sus perspectivas, valoran sus capacidades e, incluso, ven como pueden superar con éxito algunas barreras, estarán más predispuestas a manifestar actitudes de mayor aceptación hacia la discapacidad y, por ende, a mostrar un mayor respeto a la diversidad (Hurst et al., 2012; Ríos, 1994; 2006).

Dos son las categorías o formas de simulación recogidas en la literatura. Por una lado, el role-playing (simulación de alguna discapacidad) y, por otro lado, la experiencia vicaria (observación de individuos simulando discapacidad) (Behler, 1993; Flórez et al., 2009). Sin embargo, esta técnica es cuestionada por algunos autores al considerar que la evidencia empírica que apoya su utilidad como método de aprendizaje para facilitar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad es débil y lleva asociada ciertos riesgos para los participantes (frustración, estrés, humillación, riesgo físico) (French, 1992; Herbert, 2000; Kiger, 1992). Al respecto, Burgstahler y Doe (2004) apuntan una serie de limitaciones en las prácticas simuladas de discapacidad: (a) se centran en el modelo de limitación funcional ignorando el modelo social; (b) desarrollan sensibilidad hacia las limitaciones funcionales, pero no proporcionan un conocimiento de las adaptaciones que desarrollan las personas con discapacidad que les permiten aumentar su funcionalidad con el tiempo; y (c) ignoran por completo el impacto del desarrollo de un ambiente más inclusivo a través del empleo de los principios de Diseño Universal.²²

En alguno de los ejemplos que hemos encontrado en la literatura sobre la utilización de esta técnica se ha incluido la práctica deportiva simulando algún tipo de discapacidad, sobre todo física, (Liu, Kudláček y Jesina, 2010; Pérez-Tejero et al., 2012; Reina et al., 2011; Santana y Garoz, 2013; Xafopoulos et al., 2009) o la simulación de alguna discapacidad realizando actividades de la vida diaria (Goddard y Jordan, 1998; Grayson y Marini, 1996; Pfeiffer, 1989).

Pfeiffer (1989) planificó un ejercicio de simulación en silla de ruedas consistente en completar diversas tareas de la vida cotidiana (es decir, ir a una cafetería, usar un ascensor o entrar en un edificio). El objetivo de la actividad era ayudar a estudiantes universitarios a entender la estigmatización de las personas con discapacidad en lugar de entender la discapacidad en sí. Para ello, un estudiante, sentado en una silla de ruedas, simulaba que tenía una discapacidad, mientras que sus compañeros observaban cómo las personas del entorno respondían ante esa situación. Los alumnos tuvieron que completar un diario anotando las reacciones de la gente y las dificultades a las que tenía que hacer frente su compañero con “discapacidad.” El análisis de los diarios mostró que los estudiantes mejoraron sus actitudes hacia la discapacidad. Los autores concluyeron que por medio de esta práctica los estudiantes fueron capaces de

²² La resolución ResAP(2007)3 adoptada por el Consejo de Europa define Diseño Universal como: Estrategia que tiene como objetivo hacer el diseño y la composición de los diferentes entornos, productos, la tecnología y los servicios de la información y la comunicación accesibles, comprensibles y usables para todos, en la mayor medida y del modo más independiente y natural posible, preferiblemente sin la necesidad de adaptación o soluciones especiales (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2007, p. 6).

identificar los estereotipos y mitos que la sociedad mantiene hacia las personas con discapacidad.

En otro intento de incrementar las actitudes favorables hacia la discapacidad de jóvenes estudiantes, Hurst et al. (2012) propusieron a los estudiantes la simulación de cuatro discapacidades: física, visual, auditiva y de aprendizaje. Los resultados mostraron un incremento positivo en las actitudes de los estudiantes al término de la actividad. Si atendemos al grado de aceptación mostrado en función del tipo de discapacidad simulada, la discapacidad auditiva obtuvo una mejora significativa, la discapacidad física y de aprendizaje obtuvo un incremento marginalmente significativo, mientras que la discapacidad visual no obtuvo mejora significativa alguna.

Por otra parte, Colwell (2012) examinó el impacto de una práctica de simulación en las actitudes de futuros trabajadores con niños con necesidades educativas especiales. Las discapacidades simuladas incluyeron personas con amputación de un brazo, individuos que requerían silla de ruedas, personas con discapacidad auditiva y personas con discapacidad visual. Los resultados indicaron que los participantes tenían una actitud más positiva tras experimentar las distintas discapacidades.

A pesar de que, como hemos visto, recientes estudios abogan por esta técnica, el meta-análisis centrado en la revisión de los programas de intervención basados en la técnica de simulación realizado por Flower, Burns y Bottsford-Miller (2007) sugiere que el tamaño del efecto de los programas examinados fue de pequeña magnitud. No obstante, desde este estudio se afirma que son pocos los efectos negativos de este tipo de prácticas.

Efectos negativos que sí se vieron en el estudio de Grayson y Marini (1996). En este trabajo se analizaron las actitudes de estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad tras un estudio piloto de sensibilización en silla de ruedas. Los resultados indicaron que los sujetos que llevaron a cabo la actividad de simulación aumentaron la percepción de que las personas con discapacidad son diferentes a las personas sin discapacidad. De la misma manera, los participantes reforzaron la creencia de que las personas con discapacidad se sienten frustradas y preocupadas por la accesibilidad.

Resultados similares obtuvo Richardson (1990) en un estudio donde estudiantes de enfermería pasaron un día en silla de ruedas. Los estudiantes experimentaron baja autoestima, disminución del atractivo sexual y vergüenza al solicitar ayuda mientras permanecían sentados en las sillas de ruedas.

Técnica de contacto.

La técnica de contacto directo tal vez sea una de las técnicas más exitosas en el cambio de actitudes (Bedini, 1992). Son aquellas situaciones donde los receptores del programa observan o interactúan con personas con discapacidad (Shaver, Jesunathadas, Curtis y Strong, 1987). De esta manera, podemos distinguir entre contacto directo (exposición directa a individuos con discapacidad) y contacto indirecto (exposición indirecta mediante la utilización de diversos medios: audiovisuales, libros, etc.) (Donaldson, 1987; Verdugo et al., 1994).

Para Lee y Rodda (1994) la falta de exposición social a las personas con discapacidad fomenta aún más las actitudes negativas mediante la instauración de ansiedad y confusión cuando las personas, que no tienen discapacidad alguna, están interactuando con personas que tienen discapacidades. La hipótesis que subyace al uso de esta técnica es que el contacto con personas con discapacidad facilitará el descubrimiento de las capacidades y atributos positivos de las personas con discapacidad, lo que conllevará mayor aceptación y entendimiento de las mismas (Verdugo y Arias, 1991).

Donaldson (1987) resalta el contacto debidamente estructurado y planificado como una de las herramientas más valiosas para provocar cambios en las actitudes. En este caso, y como hemos comentado con anterioridad, el contacto per se no siempre produce efectos positivos (Esposito y Reed, 1986; Fichten, 1988; López y López, 1997; Stewart, 1990), aunque algunos autores sostienen que el contacto per se puede producir actitudes más favorables que la ausencia de contacto (Esposito y Reed, 1986).

Basado en estas suposiciones, Stewart (1988) integró a dos estudiantes con discapacidad física en una clase de entrenamiento físico en la universidad. Después de participar dos veces por semana durante diez semanas, los estudiantes sin discapacidad mostraron una mejora significativa en sus actitudes hacia las personas con discapacidad. Una segunda clase de entrenamiento, que sirvió como grupo de control, no experimentó cambio significativo alguno en sus actitudes. Stewart concluyó que las experiencias prácticas que involucran a estudiantes universitarios con y sin discapacidad pueden tener un mayor impacto en los estudiantes sin discapacidad si estuvieran cuidadosamente estructuradas e involucraran a estudiantes de semejante estatus social, nivel educativo y edad.

Otro ejemplo de contacto estructurado es el *Campus Inclusivo de Baloncesto*, organizado por la Fundación Real Madrid, donde el baloncesto sirve de contexto para una práctica inclusiva y normalizadora, al que asisten jóvenes con y sin discapacidad.

Entre los fundamentos teóricos que dirigen el diseño y planificación del programa de intervención se encuentran: la igualdad de estatus, la cooperación entre los individuos, el apoyo institucional, el respeto a las diferencias individuales o el contacto frecuente y gratificante entre los miembros del campus. Tras examinar las actitudes de los participantes antes y después del programa de intervención, los resultados mostraron cambios positivos y significativos en las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad (Pérez-Tejero et al., 2012).

Esposito y Reed (1986) compararon los efectos de tres tipos de contacto (contacto estructurado, contacto no estructurado y no contacto) en las actitudes de jóvenes sin discapacidad hacia las personas con discapacidad. Los resultados arrojaron que el grupo de contacto estructurado y el grupo de contacto no estructurado mantenían actitudes significativamente más positivas hacia las personas con discapacidad que el grupo de no contacto. No se encontró diferencia significativa alguna entre los grupos de contacto estructurado y contacto no estructurado.

Similares son los estudios llevados a cabo por Favazza y Odom (1997) y Voeltz (1980). Ambos estudios compararon los efectos de tres niveles de contacto (alto grado de contacto, bajo grado de contacto, y no contacto) en las actitudes de los escolares hacia las personas con discapacidad. Solo los alumnos pertenecientes al grupo de alto contacto, los cuales siguieron un programa diseñado para mejorar la aceptación de personas con discapacidad, mejoraron de manera significativa sus actitudes hacia las personas con discapacidad.

Más recientemente, MacMillan, Tarrant, Abraham y Morris (2013) fueron más lejos al revisar la relación que existe entre el contacto mantenido por jóvenes sin discapacidad con personas con discapacidad y sus actitudes hacia las mismas. De los 35 estudios incluidos en la revisión, 22 de ellos reportaron una asociación estadísticamente significativa entre el contacto con personas con discapacidad y la manifestación de actitudes más positivas hacia la discapacidad, dos estudios revelaron una asociación negativa, y en 11 estudios no se encontró ninguna asociación. Los autores concluyeron que, a la luz de los resultados, el contacto es un importante determinante de las actitudes de la gente hacia los grupos sociales.

En esta misma línea, Yunker (1988) utilizó los resultados de 318 comparaciones procedentes de 274 estudios de investigación para valorar el efecto del contacto con personas con discapacidad sobre las actitudes de la población. Los datos revelaron que el 51% de los estudios obtuvieron efectos positivos del contacto, el 39% no mostró diferencias significativas y, tan solo, el 10% de los estudios conllevó un efecto negativo.

No obstante, y a pesar de la abundante literatura que aboga por el contacto como técnica de modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad, algunos autores sostienen que las situaciones de interacción entre personas con y sin discapacidad no ayudan necesariamente a superar prejuicios y actitudes preformadas hacia la discapacidad (Altman, 1981). Kalymon, Gettinger y Hanley-Maxwell (2010) señalan que la magnitud y dirección del cambio de actitudes dependen de las condiciones bajo las cuales el contacto toma lugar. Las condiciones favorables (interacción significativa y en condiciones de igualdad, búsqueda de la cooperación y no la competición) tienden a crear actitudes y relaciones positivas. Condiciones desfavorables (actividades insuficientemente estructuradas, búsqueda del rendimiento) no conducen a resultados positivos y pueden crear actitudes negativas.

Ejemplos donde el contacto no condujo a una mayor aceptación de las personas con discapacidad los encontramos en los estudios de Asmus y Galloway (1985), Hastings y Graham (1995) o Sandberg (1982). E incluso algunos estudios reflejan peores resultados consecuencia del contacto con personas con discapacidad (Gottlieb, Cohen y Goldstein, 1974). Estos resultados podrían explicarse por el impacto de las condiciones bajo las cuales el contacto tuvo lugar.

La exposición indirecta, a través de los mass media, películas, libros, cuentos, etc., a individuos con algún tipo de discapacidad también ha sido utilizada con éxito en numerosas investigaciones (Cameron y Rutland, 2006; Favazza y Odom, 1997; Gannon y McGilloway, 2009; Westervelt y McKinney, 1980). De este modo, el uso eficaz de los medios de comunicación, la literatura y el cine representa para algunos autores un verdadero potencial para cambiar los prejuicios y actitudes negativas hacia las personas con discapacidad (Cameron y Rutland, 2006; Elliott y Byrd, 1984; Safran, 1998; 2000). Otros estudios apuntan a los medios de comunicación como vehículos que mantienen y refuerzan la devaluación social de las personas con discapacidad, al ofrecer una visión de la discapacidad basada en la desinformación y en los estereotipos clásicos (Donaldson, 1981; Elliott y Byrd, 1983).

Elliott y Byrd (1984) examinaron los efectos que una película educativa sobre discapacidad visual y un programa de televisión sobre la misma discapacidad, seguida de discusión, tuvieron en las actitudes de estudiantes de pregrado hacia las personas con discapacidad. Ambos tratamientos experimentales obtuvieron diferencias significativas entre el pre y el postest, no encontrándose tales diferencias en el grupo control.

También Westervelt y McKinney (1980) estudiaron el efecto de una película, donde niños con y sin discapacidad practicaban actividad física juntos, en una muestra de estudiantes de cuarto grado. Los resultados mostraron un efecto significativo debido al tratamiento. Los niños que vieron la película expresaron más atracción hacia un niño con silla de ruedas que aquellos que no la vieron. Efecto que no se mantuvo en el segundo posttest, nueve días después. Los autores concluyeron la necesidad de conjugar el uso de esta herramienta con otras técnicas, tales como sesiones de discusión o conferencias de personas con discapacidad.

Al igual que ocurre con el resto de técnicas, la técnica de contacto indirecto no está exenta de estudios donde no se encontraron resultados satisfactorios. Gannon y McGilloway (2009) analizaron las actitudes de estudiantes de Primaria antes y después de ver un video sobre personas con síndrome de Down. No se encontraron cambios en las actitudes de los estudiantes después de la exposición al material audiovisual.

Técnica de grupos de discusión.

Esta técnica permite a los participantes del programa discutir e intercambiar opiniones sobre las personas con discapacidad y todo lo que acontece alrededor de ellas (creencias, estereotipos, barreras arquitectónicas y sociales, capacidades, etc.), a la vez que permite obtener retroalimentación de los participantes acerca del devenir del programa.

No son muchos los estudios que utilizan de manera aislada la discusión en grupo como técnica para cambiar las actitudes hacia la discapacidad (Gottlieb, 1980; Siperstein, Bak y Gottlieb, 1977). La mayoría de las veces complementa otras técnicas, como la simulación (Burgstahler y Doe, 2004; Pfeiffer, 1989), el contacto directo o indirecto con personas con discapacidad (Elliott y Byrd, 1984) o forma parte de un programa de intervención más completo (Bedini, 1992; Krahé y Altwasser, 2006; Xafopoulos et al., 2009).

Siperstein et al. (1977) midieron las actitudes de alumnos de sexto grado hacia compañeros aparentemente normales y compañeros con discapacidad antes, durante y después de un grupo de discusión sin un adulto presente. Los resultados indicaron que las actitudes de los estudiantes llegaron a ser más negativas hacia los compañeros con discapacidad después de la discusión. Por el contrario, la discusión no afectó a las actitudes mantenidas hacia compañeros aparentemente normales. Así, los autores

concluyeron que la discusión no estructurada puede influir negativamente en las actitudes de los jóvenes.

Gottlieb (1980), basándose en la hipótesis de la polarización de grupo,²³ planteó un estudio que implicaba dos grupos de tratamiento, en los que el nivel inicial de actitudes difería. En un grupo de tratamiento, la mayoría de los sujetos tenían actitudes positivas hacia personas con retraso mental, excepto uno de ellos que mantenía una actitud negativa. En el otro grupo de tratamiento, los sujetos tenían actitudes neutras, excepto uno de ellos que mantenía una actitud negativa. El autor hipotetizó que los chicos que participaron en los grupos de discusión mejorarían sus actitudes significativamente más que los chicos pertenecientes al grupo control, los cuales no participaron de la discusión sobre el retraso mental. La segunda hipótesis afirmaba que el grupo de individuos con actitudes más positivas causaría en el sujeto con actitudes negativas una mejora más notoria en sus actitudes que el grupo integrado por individuos cuyas actitudes mayoritarias eran neutras. Los resultados solo cumplieron la primera hipótesis, los grupos que participaron de la discusión sobre el retraso mental obtuvieron un cambio positivo y significativo en las actitudes. La segunda hipótesis no se cumplió, por lo que el autor concluyó que los sujetos con actitudes neutras son agentes de cambio de actitud tan eficaces como lo son los sujetos con actitudes más favorables.

Combinación de técnicas.

Los autores clásicos afirman que el efecto combinado de varias técnicas parece ser más efectivo a la hora de producir actitudes positivas que utilizar las técnicas de manera aislada (Bedini, 1992; Herbert, 2000; Horne, 1988; Lee y Rodda, 1994; Verdugo y Arias, 1991). Afirmación corroborada posteriormente por numerosos estudios (Aguado et al., 2003; 2004; Ison et al., 2010; Krahé y Altwasser, 2006; Reina et al., 2011; Santana y Garoz, 2013; Xafopoulos et al., 2009).

Aguado et al. (2003; 2004) presentaron sendos programas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad en entorno escolar. En los dos estudios realizados, los programas aunaban una combinación de técnicas (información, contacto, discusión guiada y experiencia e información sobre ayudas técnicas) recogidas en la literatura para favorecer el cambio de actitudes hacia la discapacidad. Los resultados obtenidos en ambos estudios demostraron la eficacia de un programa combinado de técnicas para

²³ Según la hipótesis de polarización de grupo, la respuesta media de los miembros de un grupo después de la discusión tiende a estar en la misma dirección pero más extrema que la respuesta media antes de la discusión (Gottlieb, 1980).

modificar las actitudes de los escolares. Además, el tratamiento resultó eficaz a la hora de mantener las actitudes un tiempo considerable después.

En la misma línea, el estudio realizado por Ison et al. (2010) mostró que un programa de intervención que combinaba información, demostraciones, actividades de simulación y contacto prolongado con una persona con discapacidad condujo a una mejora de conocimientos, actitudes y aceptación de las personas con discapacidad a corto plazo.

Más recientemente, y de manera similar, Santana y Garoz (2013) condujeron un estudio con alumnos de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), basado en la participación en una unidad didáctica de deporte adaptado, que combinaba diversas técnicas (información, simulación, contacto y grupos de discusión). Los resultados expusieron una significativa mejoría en las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad.

Por otra parte, encontramos en la literatura otra línea de investigación tendente a valorar y comparar la capacidad de las diferentes técnicas utilizadas para modificar las actitudes a la hora de mejorar las actitudes hacia la discapacidad. En esta línea, Berrol (1984) aplicó tres programas diferentes (programa basado en la información, programa basado en el contacto y programa basado en la información más el contacto) a un grupo de estudiantes universitarios. Los análisis, en base a las medidas pretest y posttest en cada uno de los grupos, revelaron que el grupo que recibió el programa de contacto más información experimentó un mayor cambio en las actitudes hacia las personas con discapacidad. No se observaron diferencias significativas entre los distintos grupos en las puntuaciones del posttest. Sobre estos resultados, el autor concluyó que el contacto o información por sí solos no son unos agentes tan poderosos de cambio de actitudes como la combinación de información y contacto.

Krahé y Altwasser (2006), por su parte, diseñaron un estudio para testar los cambios en las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad física bajo tres condiciones (intervención cognitiva, intervención cognitiva y conductual, y no intervención o grupo control). La intervención cognitiva consistió en proporcionar a los participantes información acerca de la discapacidad física. La intervención cognitivo-conductual consistió, además de proporcionar información acerca de la discapacidad física, en la participación en tres disciplinas paralímpicas bajo la instrucción de un grupo de atletas con discapacidad. Los resultados señalaron que la intervención cognitiva no dio lugar a cambios significativos en las actitudes hacia las personas con discapacidad física. Sin embargo, la intervención cognitivo-conductual produjo un cambio significativo de actitud,

tanto inmediatamente después de la intervención, como tres meses después de la misma.

Similares hallazgos fueron encontrados por Reina et al. (2011), donde un programa de sensibilización de seis días que incluía varias técnicas (información, contacto y simulación) mostró efectos más positivos que un programa de un día que envolvía un limitado número de técnicas (contacto). Hallazgos que pueden ser debidos no solo al mayor número de técnicas utilizadas en el programa de seis días, sino también a la mayor duración del mismo (6 días vs 1 día).

1.2.2.4. Métodos de evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad

Como venimos viendo, son muy numerosas las investigaciones que se han centrado en la evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Esto es debido a que el conocimiento de las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad nos ayudará a entender la naturaleza de la interacción entre los dos grupos. Por otra parte, la comprensión de las dimensiones subyacentes de las actitudes negativas puede sugerirnos diferentes procedimientos de cambio de actitudes, además de establecer una adecuada evaluación de los efectos de estas intervenciones (Antonak y Livneh, 2000).

Antes de dar paso al análisis de los diferentes instrumentos más utilizados en la literatura, debemos señalar que las actitudes no son directamente observables. Su existencia solo se puede deducir a partir de la manifestación de tres clases de indicadores: cognitivos, afectivos y conductuales (Eagly y Chaiken, 1993).

Con el propósito de evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad se han creado numerosos instrumentos, como podemos observar a partir de la revisión de la literatura en materia de medición de actitudes hacia las personas con discapacidad que realizaron Antonak y Livneh (2000). Dicha revisión reveló 10 métodos directos para medir las actitudes (encuestas de opinión, listado de adjetivos, escalas de distancia social, escalas de calificación, métodos de clasificación, escalas de diferencial semántico, etc.), en los que los encuestados son conscientes de que están participando en un experimento y 14 métodos indirectos, en donde los encuestados no son conscientes de que sus actitudes están siendo medidas o no conocen el verdadero

propósito de la medición. Métodos indirectos que se dividen en cuatro categorías (Livneh y Antonak, 1994): (1) los encuestados no son conscientes de que están siendo observados o medidos; (2) los encuestados son conscientes de que están siendo observados, pero no son conscientes o no tienen claro el propósito de la medición; (3) los encuestados han sido intencionalmente engañados acerca del verdadero propósito de la medición; y (4) los encuestados son conscientes de que están siendo medidos, pero son participantes inactivos en el proceso de medición. Los autores concluyeron que sin tales instrumentos no sería posible obtener respuestas definitivas a las cuestiones que relacionan actitudes hacia las personas con discapacidad e inclusión social.

Más recientemente, se ha publicado una revisión de los diferentes instrumentos de medición de las actitudes hacia la discapacidad, cuyo objetivo era analizar la utilidad general de los mismos. Utilidad obtenida en base a diferentes criterios, como: la utilidad clínica, la disponibilidad, la fiabilidad y la validez de cada uno de los instrumentos. Treinta y un instrumentos fueron incluidos en el estudio, de los cuales, cinco medían actitudes hacia problemas en la comunicación, siete hacia la discapacidad intelectual, cuatro hacia la enfermedad mental, y quince hacia la discapacidad en general. Veintitrés instrumentos alcanzaron una utilidad adecuada, mientras que ocho tuvieron pobre utilidad general (Palad et al., 2016).

Entre los instrumentos más usados tradicionalmente para evaluar las actitudes de la sociedad hacia la discapacidad encontramos las entrevistas, los cuestionarios y las técnicas sociométricas (Flórez et al., 2009; Scior, 2011; Verdugo y Arias, 1991), destacando entre los mismos, a pesar de los inconvenientes que conllevan (falseamiento, deseabilidad social), las escalas de clasificación tipo Likert (Felipe y Garoz, 2014; Shaver et al., 1987).

Las entrevistas requieren interacción verbal directa entre el investigador y el entrevistado. Podemos distinguir entre dos grandes grupos de entrevistas: estructuradas y no estructuradas. Las entrevistas estructuradas o semiestructuradas se organizan de acuerdo con un conjunto fijo de preguntas de diversos tipos, llamado el protocolo de entrevista o programa. El protocolo puede permitir que el investigador omita ciertas preguntas en la secuencia en función de la respuesta a una pregunta anterior, o hacer preguntas más detalladas para investigar una respuesta particular. En una entrevista no estructurada el investigador es libre para explorar las respuestas en la forma que previsiblemente obtenga más información (Antonak y Livneh, 1995). Ejemplos de este instrumento podemos encontrar en los estudios de Cameron et al. (2011) y Maras y Brown (1996; 2000).

Un ejemplo de cuestionario ampliamente utilizado es la escala tipo Likert *Attitudes Towards Disabled Persons Scale* (ATDP) (Yuker et al., 1970). En el modelo de Likert, los ítems se seleccionan de entre el universo de elementos que caracterizan al referente (en nuestro caso las actitudes hacia las personas con discapacidad) y se le pide a los encuestados que indiquen el grado de acuerdo con cada uno de los ítems, seleccionando una respuesta dentro de un grupo de opciones. La ATDP es una escala que ha sido utilizada, en sus diversos formatos, en multitud de estudios para el público adulto (Bergman y Hanson, 2000; Donaldson y Martinson, 1977; Elliott y Byrd, 1984; Goddard y Jordan, 1998; Gürsel, 2007; Hunt y Hunt, 2004; Lyons, 1991; Perry, Conner y Shelar, 2008; Polat, 2001; Shannon et al., 2009; Stewart, 1990) e incluso, en algún caso, para medir las actitudes de los niños (Furnham y Gibbs, 1984). Sin embargo, algunos autores afirman que el contenido no es apropiado para los niños y las propiedades psicométricas para su aplicación a esta población no han sido descritas (Armstrong, 1986; Rosenbaum et al., 1986a; Westervelt y Turnbull, 1980).

En castellano encontramos también este tipo de escalas de evaluación de las actitudes hacia la discapacidad. Entre las más utilizadas, la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad* (EAPD) (Verdugo et al., 1994) y la *Escala de Valoración de Términos Asociados con la Discapacidad* (EVT) (Aguado y Alcedo, 1999). La EAPD (Forma G)²⁴ es una escala de evaluación de actitudes hacia personas con cualquier tipo de discapacidad que consta de 37 ítems y un formato de respuesta tipo Likert de seis posibilidades (desde *muy en desacuerdo* a *muy de acuerdo*). La totalidad de los ítems se distribuyen en cinco subescalas: (1) valoración de limitaciones y capacidades, (2) reconocimiento / negociación de derechos, (3) implicación personal, (4) calificación genérica, y (5) asunción de roles. La EVT, por su parte, consta de 20 ítems, los cuales son adjetivos referidos a distintas discapacidades y para cuya valoración se proponen cinco alternativas de respuesta (desde *altamente negativo* a *nada negativo*). La escala está formada por tres factores: (1) pérdida o anomalías de la apariencia física y función psicológica, (2) limitaciones en el rendimiento funcional y de la actividad del individuo, y (3) desventaja social de la discapacidad.

Las técnicas sociométricas, ampliamente utilizadas con población infantil, están diseñadas para evaluar el estatus social de un individuo dentro de una colectividad, haciendo que cada individuo del grupo evalúe a sus compañeros de grupo. Los estudios sociométricos revelan el grado de atracción, aversión o neutralidad hacia otros

²⁴ La EAPD (Forma G) es una escala que permite valorar las actitudes frente a personas con cualquier tipo de discapacidad. Los mismos autores, Verdugo et al. (1994), diseñaron también formas específicas de esta misma escala para valorar las actitudes ante personas con distintas discapacidades (discapacidad física, discapacidad sensorial y discapacidad mental).

individuos (MacMillan y Morrison, 1984). Estos últimos autores diferencian tres tipos de técnicas sociométricas: (1) *Partial rank-order*: a cada sujeto se le pide que nombre a un número determinado de compañeros de acuerdo a unos criterios; (2) *Guess who*: cada sujeto recibe una serie de enunciados descriptivos y se le pide que nombre al compañero que mejor se ajuste a la descripción; y (3) *Roster and rating*: a cada sujeto se le da un listado con sus compañeros y se le pide que clasifique a los compañeros en un continuo. Varias son las limitaciones que estos mismos autores encuentran a las técnicas sociométricas. Por un lado, no informan del por qué un sujeto es admirado, rechazado o aislado. Y, por otro lado, no revelan la intensidad con la que los evaluadores expresan sus actitudes. Ejemplos de este instrumento podemos encontrar en los estudios de Diamond, Le Furgy y Blass (1993), Jacques, Wilton y Townsend (1998), King et al. (1989), Maras y Brown (1996; 2000) y Pijl (2007).

Acercándonos a nuestro objeto de estudio, conocer las actitudes del alumnado hacia sus compañeros con discapacidad es una información muy valiosa, tanto para la planificación de las intervenciones destinadas a incluir a los niños con algún tipo de discapacidad en la educación general como para evaluar la eficacia de las intervenciones (Milsom, 2006; Tirosh, Schanin y Reiter, 1997).

Vignes, Coley, Grandjean, Godeau y Arnaud (2008) realizaron una revisión de los instrumentos utilizados para medir las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidad, que eran adecuados para su uso en estudios epidemiológicos, y valoraron las propiedades psicométricas de dichos instrumentos. Los autores concluyeron que de los 19 instrumentos que cumplieron los criterios de inclusión, la *Acceptance Scale* (Voeltz, 1980; 1982) y la *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a) parecen ser los instrumentos más completos entre los identificados, puesto que incluyen los tres componentes de las actitudes y tienen propiedades psicométricas adecuadas. Estos dos instrumentos serán vistos con más detalle más adelante.

Pero la utilización de métodos directos en la medición de actitudes no está exenta de ciertas limitaciones. Entre ellas, Antonak y Livneh (1995; 2000) destacan: la modificación, por parte del encuestado, de sus actitudes privadas al conocer que están siendo evaluadas, con el objetivo de complacer al investigador, causar una buena impresión, negar los rasgos socialmente indeseables o, incluso, sabotear el estudio; el efecto halo es otra limitación de estas técnicas. El efecto halo se refiere a la tendencia de calificar de manera similar los elementos que uno percibe que están relacionados.

Con el objetivo de paliar, en la medida de lo posible, los efectos limitantes de los métodos directos, los expertos han sugerido el uso de los métodos indirectos para la medición de las actitudes. Métodos que, como hemos señalado anteriormente, pueden ser organizados en cuatro categorías (Livneh y Antonak, 1994): (1) aquellos en los que los encuestados no son conscientes de que están siendo observados o medidos; (2) aquellos donde son conscientes de que están siendo observados o medidos, pero no son conscientes o no tienen claro el propósito de la medición; (3) aquellos donde los encuestados están intencionalmente engañados sobre el verdadero propósito de la situación; y (4) aquellos donde son conscientes de que se está midiendo, pero son participantes inactivos en el proceso de medición. El excesivo presupuesto para la adquisición de los dispositivos de grabación, las dificultades para la obtención de autorizaciones o permisos de grabación y el tiempo excesivo necesario para completar las investigaciones se encuentran entre las principales limitaciones de este tipo de técnicas indirectas (Antonak y Livneh, 2000).

Del estudio de los métodos de evaluación de las actitudes se desprenden varias implicaciones. En primer lugar, como ya venimos comentando, las actitudes son complejas, personales, y muy "humanas", y por tanto la medición de las mismas no es una tarea fácil. Son muchos y complejos los factores que intervienen en la actitud de una persona sobre cualquier cuestión que no puede ser descrita adecuadamente por un simple número o puntuación en algún tipo de prueba o escala (Dawes, 1984). En segundo lugar, los instrumentos de evaluación han sido objeto de numerosas críticas: falta de un marco teórico que guíe el desarrollo de las escalas (Siller, 1984); falta de uniformidad en los estímulos o representaciones presentadas a los sujetos (Verdugo y Arias, 1991); falta de sensibilidad para la medición de las actitudes de los niños (Siller, 1984); propiedades psicométricas insuficientes y/o subestimadas (Vignes et al., 2008). Finalmente, la tarea de medir las actitudes sugiere el uso de múltiples métodos (Dawes, 1984; Triandis, 1974), como es el caso de la observación directa como complemento de evaluación de las escalas tradicionales. En este sentido, Triandis et al. (1984) afirman que la medición de las actitudes de carácter general no predice con gran precisión un determinado comportamiento, siendo necesarias múltiples medidas de comportamiento que estén asociadas con el objeto actitudinal, como por ejemplo ayudar a una persona ciega a cruzar la calle, o la donación a una organización benéfica para personas con discapacidad.

En definitiva, y siguiendo las palabras de Antonak y Livneh (2000):

La investigación de las actitudes hacia las personas con discapacidad requiere métodos experimentales innovadores e instrumentos psicométricamente fiables, válidos y multidimensionales. Sin estos instrumentos no será posible obtener respuestas concluyentes a preguntas importantes de investigación sobre la relación entre estas actitudes y la aceptación e integración de las personas con discapacidad en la sociedad (p. 220).

1.2.3. Actitudes, discapacidad y sistema educativo

1.2.3.1. Actitudes de la comunidad educativa

Por todos es sabido que el centro escolar, como contexto educativo que es, tiene como objetivo que sus miembros adquieran las competencias necesarias para participar en la vida pública. Además, el centro escolar constituye un marco perfecto para el aprendizaje de actitudes, debido a que no solo se llevan a cabo intenciones educativas actitudinales, sino que se conforma como un espacio y conjunto de personas que ofrecen modelos y conductas imbuidas de valores y actitudes (Guitart, 2002). Por todo ello, el ambiente en el contexto escolar es crítico para el desarrollo de los estudiantes, y no va a ser menos para los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Armstrong, Rosenbaum y King, 1987; Hein, Grumm y Fingerle, 2011). Un entorno social favorable es uno de los factores clave para el éxito de la inclusión de los alumnos con capacidades diferentes, incluyendo las actitudes de los principales agentes sociales, tales como: directores, profesores, compañeros o padres y las políticas de la escuela (Milsom, 2006; Reina et al., 2011; Simpson, 1980; Yunker, 1994).

En un esfuerzo por descubrir los factores que influyen en el desarrollo y mantenimiento de las actitudes hacia la discapacidad existentes en el entorno escolar, los investigadores han desarrollado un variado y amplio cuerpo literario. No en vano, en los últimos años se ha incrementado notablemente el número de publicaciones en relación al tópico “actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo”, lo que nos indica que se trata de un tópico de actual relevancia (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013). Para hacer la presentación de este extenso volumen de investigación más organizado y ordenado hemos dividido el material en cinco unidades homogéneas,

acorde a los diferentes protagonistas que intervienen en el sistema educativo: actitudes de la dirección y administración de los centros educativos, actitudes del profesorado, actitudes de los alumnos sin discapacidad, actitudes de los alumnos con discapacidad y actitudes de los padres.

1.2.3.1.1. Actitudes de la dirección y administración de los centros educativos

Existe una amplia aceptación entre la comunidad científica sobre la importancia de la calidad del proyecto educativo de un centro escolar para conseguir una educación satisfactoria de los alumnos con capacidades diferentes en contextos inclusivos (Marchesi et al., 2004). Para Polat (2001) proporcionar oportunidades de calidad y servicios a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs) no puede ser real a menos que los profesionales que legislan y prestan los servicios tengan una actitud positiva y de aceptación hacia las personas con discapacidad.

En este sentido, los directores y administradores de los centros educativos, a causa de su posición social de autoridad, se erigen como verdaderos protagonistas y agentes de influencia (Larrivee y Cook, 1979; Milsom, 2006; Roberts y Lindsell, 1997).

Podemos encontrar en la literatura indicios de los efectos que tienen las actitudes y comportamientos de los directores y administradores de los centros hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales sobre las actitudes hacia la discapacidad del resto de la comunidad educativa, especialmente el alumnado, lo que va a repercutir, sin duda alguna, sobre el proceso de inclusión de estos alumnos.

Roberts y Lindsell (1997) investigaron los determinantes de las actitudes y las intenciones de comportamiento de estudiantes de Primaria hacia compañeros con discapacidad física. Los resultados mostraron que las actitudes de los directores influían de manera significativa en las intenciones de comportamiento de los estudiantes. Esta influencia era mayor que la ejercida por los profesores, e incluso que la de los padres. Una posible explicación de estos hallazgos, según los autores, sería el liderazgo que ejercen los directores de los centros a la hora de crear un clima de aceptación para los estudiantes con discapacidad.

Dentro del contexto español, Marchesi et al. (2004) realizaron un estudio durante el año 2003 para evaluar cómo se estaba desarrollando la educación de los ACNEEs en los

centros ordinarios y específicos, qué condiciones la facilitaban, qué barreras la dificultaban y cómo se estaban cumpliendo los objetivos educativos para estos alumnos. Para ello, se buscó conocer la opinión de todos los colectivos implicados en la educación de las personas con discapacidad, entre ellos los directores de los centros educativos. Los directores entrevistados manifestaron una actitud claramente positiva hacia los ACNEEs, siendo, para algunos directores, más dificultosa la integración de los alumnos con discapacidad psíquica que la integración de los alumnos con discapacidad sensorial o motora. Por otra parte, la mayoría de los directores estuvo de acuerdo en que no hay rechazo de estos alumnos por parte del resto de sus compañeros de clase, sino, por el contrario, se observan comportamientos de aceptación y ayuda mutua. En cuanto a la organización y funcionamiento de los centros, los directores se mostraron satisfechos al haber mejorado la organización.

En este sentido, Praisner (2003) sugirió que los directores de los centros educativos tenían la posibilidad de aumentar las oportunidades de inclusión de los alumnos con discapacidad y reducir al mismo tiempo la naturaleza segregada de los servicios de educación especial. De esta manera, un director puede servir de obstáculo o trampolín para que un alumno con discapacidad complete con éxito su paso por el sistema educativo.

1.2.3.1.2. Actitudes del profesorado

Otro de los factores que afectan al éxito de los alumnos con discapacidad en el contexto educativo es la actitud mantenida por los profesores hacia las personas con discapacidad en general y hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias en particular (Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Favazza et al., 2000; López y López, 1997; Stewart, 1990). E, incluso, es afirmado que una actitud positiva de los profesores es el punto de partida en la aplicación de una educación inclusiva (Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994). De hecho, cualquier actividad destinada a modificar las actitudes de los alumnos sin discapacidad hacia sus pares con discapacidad está supeditada al papel del profesor como facilitador en la promoción de actitudes favorables hacia la discapacidad (Salend y Moe, 1983).

La actitud que mantiene un profesor hacia un alumno es, a veces, el espejo por el cual el estudiante se percibe a sí mismo. De la misma manera, el profesor suele ser un modelo para sus alumnos, es decir, las actitudes que el profesor mantiene hacia los

compañeros con discapacidad pueden influir de manera decisiva en las actitudes del resto de los educandos (Stewart, 1990). A medida que estudiantes con y sin discapacidad comparten cada vez más las aulas, los profesores deben ayudar a sus estudiantes a ser conscientes y respetuosos con las diferencias individuales (Columna, Arndt, Lieberman y Yang, 2009). Los profesores comparten un largo tiempo con sus estudiantes con discapacidad, por lo que no solo influyen en la integración de los mismos en el entorno educativo, también tienen una profunda influencia en el desarrollo integral del alumnado con discapacidad (Hein et al., 2011).

Las actitudes de los profesores hacia los alumnos con discapacidad varían en función de muchos factores. Ampliamente estudiados han sido los factores demográficos (edad, género, nivel de educación...), factores ambientales o relacionados con el entorno (número de alumnos, personal de apoyo...) y los factores relacionados con la experiencia y formación (contacto previo con alumnos con discapacidad, formación específica, competencia percibida...).

De Boer, Pijl et al. (2012) examinaron la influencia de algunos de estos factores en las actitudes de los profesores hacia los estudiantes con necesidades educativas. Los autores no encontraron efecto o influencia alguna de estas variables (género, años de experiencia en la docencia, experiencia práctica con alumnos con necesidades especiales) en las actitudes de los mismos. En este mismo estudio se encontró que los profesores ejercían un efecto significativo y negativo en las actitudes de los alumnos.

También, Larrivee y Cook (1979) estudiaron la relación de determinadas variables institucionales en las actitudes de los profesores hacia la inclusión de ACNEEs. En total, fueron encuestados 941 profesores y se tomaron en consideración siete variables (grado de enseñanza, tamaño de la clase, tamaño de la escuela, tipo de entorno escolar, grado de éxito experimentado por el profesor con los ACNEEs, nivel de apoyo recibido y disponibilidad de servicios de apoyo). Los datos indicaron que las siete variables tuvieron diversos grados de relación, encontrándose poca relación entre las actitudes del profesorado y el tamaño de la clase, tamaño de la escuela y tipo de escuela. Por el contrario, las variables restantes (percepción del grado de éxito, nivel de apoyo administrativo recibido, disponibilidad de los servicios de apoyo y grado de enseñanza) parecen tener un impacto significativo en las actitudes de los profesores. Además, la percepción de éxito por parte del profesorado parece tener el efecto más significativo sobre las actitudes de los mismos.

Block y Rizzo (1995) encuestaron a 91 profesores de Educación Física con el objetivo de evaluar la relación entre las actitudes de los profesores hacia la enseñanza de alumnos con severa y profunda discapacidad y determinadas variables, como: grado de enseñanza, cursos de especialización, calidad de las experiencias en la enseñanza, años de experiencia con alumnos con discapacidad y competencia percibida. Entre los resultados a destacar encontramos que: a medida que aumenta la calidad de las experiencias y los cursos de Educación Física Adaptada, las actitudes de los profesores hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad severa son más favorables. De la misma manera, las actitudes hacia los alumnos con discapacidad profunda se ven positivamente influenciadas por el aumento de los cursos en educación especial y la competencia percibida por el profesor.

Un estudio similar fue llevado a cabo por Kowalski y Rizzo (1996), donde trataron de medir la relación entre ciertos factores y las actitudes de estudiantes de Educación Física hacia la enseñanza de individuos con discapacidad. Los autores concluyeron que la competencia percibida por los estudiantes a la hora de trabajar con alumnos con discapacidad era el mejor predictor de actitudes favorables. Otras variables como el número de cursos realizados o materias cursadas sobre Educación Física Adaptada o la especialización en educación también fueron variables predictoras significativas de actitudes favorables.

Otro estudio más que trata de determinar la relación entre las variables personales de los estudiantes de Educación Física y sus actitudes hacia la participación de niños con discapacidad en clases regulares es el llevado a cabo por Hutzler et al. (2005). El análisis estadístico reveló diferencias significativas en función del género (las mujeres mostraron actitudes más favorables hacia la discapacidad que los hombres), y los años en la universidad (los alumnos más veteranos mostraron actitudes más favorables que los novatos). En este mismo estudio se concluyó que aquellos estudiantes de Educación Física que tomaron parte en un curso de formación y contaban con experiencia previa con alumnos con discapacidad tenían una mayor percepción de su eficacia a la hora de hacer frente a ACNEEs.

En el estudio llevado a cabo por Marchesi et al. (2004) la mayoría de los profesores manifestaron una actitud favorable hacia los ACNEEs, siendo más positivas las actitudes de los maestros de Educación Infantil que las actitudes de los profesores de Educación Secundaria. Sin embargo, la tendencia favorable disminuye cuando se les preguntó si la mayoría de los alumnos con discapacidad deberían estar en centros de Educación Especial, encontrando que casi la mitad (42,7%) de los profesores de

Secundaria no comparten los objetivos de la inclusión educativa y prefieren que los ACNEEs estén más tiempo en el aula de Educación Especial.

Este mismo estudio puso de manifiesto la escasa formación de los profesores, especialmente los de Secundaria, para atender a los ACNEEs. Entre el colectivo de profesores de Secundaria, el 77,7% pensaba que no estaba suficientemente preparado. Una de las razones fundamentales que arrojó este estudio para justificar el déficit de formación del profesorado fue la mala disponibilidad de actividades de formación. Sin embargo, entre las prioridades de los profesores para mejorar la escolarización de estos alumnos encontramos el incremento del profesorado de apoyo (63,6%) y la elaboración de criterios de escolarización en centros ordinarios y especiales más claros (37,8%), por encima de ampliar las posibilidades de formación del profesorado (25,4%) y la modificación de las actitudes sociales (11,3%).

Son varios los autores que sostienen que una de las razones por las cuales el personal de los centros educativos podría tener actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad es la inadecuada formación en materia de discapacidad, no sintiéndose preparados para proporcionar con eficacia servicios a los estudiantes con discapacidades (Kowalski y Rizzo, 1996; Praisner, 2003). Kowalski y Rizzo (1996) señalaron que la falta de conocimiento y experiencias favorables con personas con discapacidad afecta a la percepción de competencia, y la falta de percepción de competencia se traduce en actitudes menos favorables. En este mismo sentido, Stewart (1990) sostiene que la experiencia práctica con personas con discapacidad es un componente vital en la preparación de todos los profesores que quieran trabajar con esta población, ya sea en un entorno integrado o en un entorno segregado.

Vickerman y Coates (2009) encuestaron a 19 profesores de Educación Física recién titulados sobre su formación en materia de inclusión de alumnos con necesidades especiales. La mayoría de los profesores (84%) indicaron que no habían sido suficientemente preparados para trabajar en la escuela con este grupo de población en sus aulas.

Similar es el estudio de Coates (2012), donde se determinaba si los estudiantes de Educación Física estaban suficientemente preparados para enseñar a ACNEEs. Los resultados indicaron que si bien los estudiantes, por lo general, se sentían preparados y confiados para enseñar a ACNEEs, la mayoría de los estudiantes percibieron la formación recibida en inclusión como ineficaz, considerando que sería necesario más práctica y formación en Educación Física inclusiva, así como experiencia práctica enseñando a alumnos de estas características.

En base a los estudios aportados, queda claro que los profesores que tienen una correcta comprensión de la diferencia y un adecuado conocimiento y formación de las técnicas y métodos de enseñanza de alumnos con capacidades diferentes son potencialmente más capaces de enfrentarse a aulas que incluyan a alumnos con discapacidad. Por ello, para Sherrill (2004) una experiencia cuidadosamente planificada, significativa y satisfactoria entre personas con y sin discapacidad debe complementar la preparación profesional tradicional del profesorado con el fin de cambiar las actitudes de los mismos. La aceptación de la diversidad por parte del profesor puede, también, dar lugar a una atmósfera de respeto y aceptación de las diferencias en el aula.

1.2.3.1.3. Actitudes del alumnado sin discapacidad

La aceptación social de los alumnos con discapacidad en la escuela es influenciada no solo por las actitudes del profesorado, como hemos visto en párrafos anteriores, también por las actitudes de sus compañeros sin discapacidad, siendo las actitudes de estos últimos un elemento crítico para el éxito de cualquier programa inclusivo (Loovis y Loovis, 1997; Roberts y Lindsell, 1997; Wetstein-Kroft y Vargo, 1984). El rol desempeñado por los compañeros en el proceso de normalización y en el éxito social de los niños que padecen algún tipo de hándicap es crucial (Rosenbaum et al., 1986b; 1988; Verdugo y Arias, 1991). Esta influencia de los compañeros sin discapacidad aumenta notablemente durante los años de la escuela y se vuelve gradualmente más importante que la influencia ejercida por los profesores (Wentz, 1984).

También es afirmado por numerosos autores que las actitudes negativas de los alumnos sin discapacidad hacia los compañeros con discapacidad constituyen un importante obstáculo para la plena inclusión social en la escuela (Flórez et al., 2009; McDougall, DeWit, King, Miller y Killip, 2004). Así, actitudes desfavorables hacia la discapacidad en el entorno escolar afectan no solo al proceso de socialización y aceptación de los compañeros con discapacidad, sino también al clima general de clase (Block, 1995). De este modo, la comprensión, el apoyo y la ayuda recibida de los compañeros sin discapacidad son las variables críticas para el éxito de los alumnos con discapacidad en las clases de educación general (Jones et al., 1981).²⁵

²⁵ Remitimos al lector al apartado 1.3.1 "Antecedentes" donde se realiza una revisión de estudios que analizan las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia las personas con discapacidad, así como la efectividad de diversos programas de cambio de actitudes.

1.2.3.1.4. Actitudes del alumnado con discapacidad

Como venimos señalando, las experiencias escolares de los alumnos con discapacidad dependen de las actitudes y comportamientos del resto de la comunidad educativa, es decir, directores, profesores y compañeros, entre otros. No obstante, sería muy interesante conocer las actitudes de los alumnos con discapacidad hacia la propia discapacidad y las opiniones de los mismos sobre el proceso inclusivo del que están siendo parte. Así, el alumnado con discapacidad debería tomar la iniciativa (para ello es necesario que la dirección de los centros y el profesorado se la ceda) en la evaluación del proceso inclusivo empleado en la escuela y hacer sugerencias y recomendaciones para la mejora del mismo. Es importante que las personas con discapacidad asuman un papel activo en la eliminación de barreras, en particular las barreras actitudinales (Kisabeth y Richardson, 1985).

En este sentido, Lindsay y McPherson (2011) entrevistaron a 15 chicos con parálisis cerebral con el objetivo de conocer cuáles eran las sugerencias de estos para mejorar la inclusión social en la escuela. Entre las estrategias sugeridas por los niños encontraron: (1) la creación de una conciencia sobre la discapacidad, (2) el desarrollo de una red de apoyo entre compañeros, y (3) mayor implicación del profesorado en el proceso inclusivo. Los autores concluyeron que es necesario tener en consideración tales sugerencias para favorecer la inclusión social y participación de los niños con discapacidad en el contexto escolar.

Para Johnson y Johnson (1984) la formación de las actitudes de los alumnos con discapacidad hacia la propia discapacidad depende de dos procesos íntimamente relacionados, como son: el proceso de aceptación y el proceso de rechazo, dependientes a su vez de la metodología utilizada por el docente, ya sea a través de situaciones cooperativas, competitivas o individualistas. La aceptación de los compañeros con discapacidad por parte de los alumnos sin discapacidad aumenta cuando la interacción tiene lugar dentro de un contexto favorable de interdependencia, alcanzando los alumnos con discapacidad auto-actitudes o actitudes hacia sí mismos más positivas. Por el contrario, cuando la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad se lleva a cabo en un contexto de interdependencia negativo, donde los alumnos son instruidos para trabajar de manera independiente, no interactuando con los compañeros, los alumnos con discapacidad forman actitudes hacia sí mismos menos favorables.

En un estudio similar al anterior, Goodwin y Watkinson (2000) entrevistaron a nueve alumnos con discapacidad para valorar la educación inclusiva desde su perspectiva. El análisis de los resultados mostró que los alumnos con discapacidad experimentaban dos conceptos opuestos como son “buenos días” y “malos días.” El concepto de buenos días era atribuido a un sentimiento de pertenencia, participación competente y beneficios percibidos, mientras que el concepto de malos días hacía referencia a un sentimiento de aislamiento social, competencia cuestionada y participación restringida. Es probable, a tenor de lo afirmado anteriormente por Johnson y Johnson (1984), que los buenos días estuvieran asociados a la formación de auto-actitudes favorables por parte de los alumnos con discapacidad, mientras que los malos días tuvieran el efecto contrario, la formación por parte de los alumnos con discapacidad de actitudes negativas hacia sí mismos.

Sin duda, el estudio más interesante, aunque no reciente, es el efectuado por Dixon (1977), por lo que nos adentraremos en este con más profundidad. Dixon revisó diferentes estudios sobre las actitudes de las personas con discapacidad hacia la discapacidad encontrando los siguientes resultados:

- ✓ Las personas con discapacidad mantienen actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, al igual que las personas sin discapacidad.
- ✓ Las actitudes de las personas con discapacidad no son tan negativas como las actitudes de las personas sin discapacidad.
- ✓ Las personas con discapacidad tienen actitudes más favorables hacia el colectivo de personas con su misma discapacidad que hacia individuos con otras discapacidades.
- ✓ El orden de preferencia según la discapacidad es similar entre las personas con discapacidad física y las personas sin discapacidad, con la excepción de que una muestra compuesta por personas con una discapacidad concreta, como por ejemplo la discapacidad intelectual, puede dar preferencia a ese grupo de discapacidad en concreto, en el caso del ejemplo, al grupo formado por las personas con discapacidad intelectual.

Dixon afirma que el grado de satisfacción que se produce, derivado de la relación entre personas con discapacidad, depende de las actitudes de estas personas. Solo si las personas con discapacidad tienen actitudes favorables hacia la discapacidad es de esperar que la relación sea satisfactoria. Por tanto, recomienda valorar las actitudes de

los individuos con discapacidad antes de prescribir o recomendar la relación con otras personas con discapacidad.

Este mismo autor realizó un estudio donde valoraba la cantidad de prejuicios que las personas con discapacidad tenían hacia otras personas con discapacidad, en comparación con los prejuicios mantenidos por las personas sin discapacidad. Los resultados revelaron una clara diferenciación entre las actitudes mantenidas por las personas con discapacidades relativamente visibles y las personas con discapacidades relativamente invisibles. Personas con amputaciones, lesiones medulares y accidentes cerebrovasculares muy visibles tuvieron actitudes positivas hacia su grupo, mientras que personas con artritis y con trastornos emocionales mostraron actitudes más negativas. Además, en general, las personas con discapacidad expresaron actitudes más favorables que los individuos sin discapacidad.

Señalar que, tal y como sugiere la literatura, también hay que tener en cuenta a la hora de establecer relaciones de aceptación y cooperación entre alumnos sin y con discapacidad las habilidades y capacidades de estos últimos. Para Rosenbaum et al. (1988) es importante que las personas con discapacidad sean capaces de responder de una manera socialmente aceptable a las interacciones con la población que no tiene discapacidad alguna. Del mismo modo, a juicio de Vogler, Koranda y Romance (2000), la personalidad de la persona con discapacidad es un factor mediador a la hora de ser aceptado socialmente. La capacidad de la persona para comportarse de manera apropiada fue señalada por Grandisson, Tétreault y Freeman (2012) como uno de los principales obstáculos para la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en el deporte. Estos últimos autores destacan la importancia de la experiencia previa en programas inclusivos a la hora de integrarse en actividades deportivas, por lo que recomiendan la temprana integración de los sujetos con discapacidad intelectual en este tipo de programas. También cobra importancia la formación en habilidades sociales de los alumnos con necesidades especiales, tal y como señala Pijl (2007), a la hora de favorecer su posición social en las aulas. Este autor encontró una clara relación para alumnos con problemas de conducta, donde el desarrollo de habilidades sociales mejoraría su posición social, relación que fue muy modesta para otro perfil diferente de alumnos con necesidades especiales.

1.2.3.1.5. Actitudes de los padres

Sin lugar a dudas, otro factor que influye poderosamente en las actitudes mantenidas por los escolares hacia la discapacidad es la actitud de su entorno familiar (Clunies-Ross y O'Meara, 1989; Siller, 1984). Para Guitart (2002) el papel que tiene la familia en la modelación de la personalidad, actitudes y valores del joven es primordial. Sin embargo, son pocas las investigaciones que hacen referencia a las actitudes de los padres hacia las personas con discapacidad.

El estudio realizado por Marchesi et al. (2004) también contó con la opinión de las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales, para ello se recurrió a cuestionarios sobre la situación educativa de sus hijos y su propia experiencia personal, y entrevistas para conocer mejor sus preocupaciones y valoraciones. Los padres manifestaron una actitud claramente favorable hacia la integración. Además, pensaban que sus hijos mantenían buenas relaciones con sus compañeros, si bien es verdad que opinaban que todavía debían mejorar las actitudes del profesorado y de la sociedad en general. Sin embargo, entre los cambios que consideraban más importantes para mejorar la atención educativa de los alumnos, cambiar las actitudes y valores sociales para que sean más solidarios y menos competitivos no se encontraba entre las primeras medidas a tomar.

De manera similar, De Boer, Pijl et al. (2012) describieron las variables asociadas a las actitudes de los padres hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados indicaron que variables como la edad, el nivel educativo o la familiaridad con una persona con discapacidad no tenían relación significativa con las actitudes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales. Por el contrario, el género, con las madres manteniendo actitudes más favorables, y tener un hijo con discapacidad fueron variables que arrojaron efecto significativo sobre las actitudes de los padres.

Por otra parte, Armstrong et al. (1987) demostraron la influencia de un programa de intervención sobre las actitudes de los padres. El programa consistió en emparejar en clase a un niño sin discapacidad con un compañero con discapacidad del mismo género durante un periodo de tres meses. Al término del programa, los padres de los alumnos sin discapacidad que formaron parte del programa manifestaron actitudes más positivas, lo que sugiere que los padres se vieron influenciados por la experiencia de sus hijos. Al respecto, varios autores sostienen que toda estrategia encaminada a la modificación de las actitudes hacia la discapacidad o hacia la integración de los alumnos con

discapacidad debería considerar la participación de las familias como un componente vital del programa (Navas, Torregrosa y Mula, 2004; Simpson, 1980).

En un interesante estudio, y bajo el marco de la teoría de acción razonada, Roberts y Lindsell (1997) valoraron la influencia de las actitudes de los padres sobre las actitudes y la intención de comportamiento de sus hijos hacia compañeros con discapacidad. De acuerdo con esta teoría, las actitudes de otras personas influyentes en el entorno del niño tienen una repercusión importante tanto en las actitudes como en el comportamiento de los niños hacia sus compañeros con discapacidad. Los autores concluyeron que los padres, como parte de las normas subjetivas, eran importantes agentes de influencia sobre las intenciones de comportamiento de sus hijos a la hora de interactuar con sus compañeros con discapacidad.

En un estudio similar, Navas et al. (2004) midieron la asociación de ciertas variables, entre ellas las actitudes de los padres, con las actitudes de los alumnos hacia la integración. De los resultados de este estudio se desprende que las actitudes de los padres constituyen una variable predictora de las actitudes de los alumnos hacia la integración en las aulas de compañeros con discapacidad. Los alumnos que conversaron con los padres acerca de los compañeros con necesidades educativas especiales denotaron actitudes más positivas, lo que demuestra el papel relevante que juegan los padres en los procesos de socialización.

1.2.3.2. Papel y posibilidades de la Educación Física en la inclusión social de las personas con discapacidad

El concepto de educación inclusiva, tal y como afirma Echeita (2006), es un concepto muy resbaladizo. Tradicionalmente, e incluso podríamos decir que en la actualidad, el concepto y las prácticas relativas a la educación inclusiva se han limitado principalmente a las personas con algún tipo de discapacidad. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una educación que apoya y atiende la diversidad de todos los alumnos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). Ainscow y Miles (2008) en su artículo: *Por una Educación Para Todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?*, llevaron a cabo una revisión bibliográfica de la literatura sobre la práctica de la inclusión y encontraron diversas maneras de concebirla:

a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación Para Todos (p. 19).

Esta concepción amplia de entender la inclusión supone una educación que tiene por objetivo eliminar la exclusión social y dar respuesta a la diversidad en términos de raza, género, estatus social, etnia o religión. En este sentido, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), *“la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”* (párr. 1).

Uno de los documentos con más relevancia en materia de educación inclusiva, traducido a numerosos idiomas, entre ellos el español, es el *Index for Inclusión* escrito por Tony Booth y Mel Ainscow, editado por el Centre for Studies on Inclusive Education en el año 2002 (Booth y Ainscow, 2002). Esta obra es un recurso educativo de gran utilidad para apoyar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. En este documento, el concepto de inclusión hace referencia a la educación de todos los niños y jóvenes, con independencia de si los estudiantes tienen alguna discapacidad o son vistos como alumnos con necesidades educativas especiales. Para el *Index*, la inclusión es un proceso sin fin que pretende incrementar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En definitiva, una escuela inclusiva es una escuela que está en movimiento. Algunas de las ideas que componen la visión de inclusión en el *Index*, y que compartimos, son expuestas en la figura 1-6.

No hay que olvidar, como ya hemos señalado, que inclusión física (alumnos con y sin discapacidad que reciben instrucción, con los apoyos apropiados, en un espacio común) no es lo mismo que inclusión social (alumnos con y sin discapacidad que interactúan unos con otros de manera significativa, contribuyendo a un estilo de vida activo y saludable para todos). Si bien la inclusión física puede ser ordenada por ley y con el apoyo de las políticas administrativas, la auténtica inclusión social solo se puede lograr mediante una correcta programación educativa, donde se dé prioridad a la inclusión educativa (Sherrill, 2003).

Figura 1-6. Elementos sobre la perspectiva que el *Index* ha adoptado respecto a la inclusión (Extraído de Booth y Ainscow, 2002, p. 20)

<p>Cuadro 5 La educación inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none">• La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.• La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.• La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.• La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.• La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.• Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.• La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.• La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.• La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

La Educación Física en particular y la actividad físico-deportiva en general no son ajenas a esta corriente inclusiva. Tradicionalmente se ha visto a la actividad físico-deportiva como uno de los contextos que más contribuye a la integración social de los colectivos en riesgo de exclusión social, como por ejemplo la población inmigrante, el colectivo de etnia gitana o las personas con discapacidad. La actividad físico-deportiva se presenta como una disciplina *“en cuyo desarrollo se involucran la totalidad de las facetas de las personas facilitando, a su vez, una intervención educativa sobre todas ellas en un mismo tiempo formativo”* (Martínez, 2001, p. 14), convirtiéndose en una herramienta de normalización y de inclusión social de primer orden (Pérez-Tejero et al., 2012).

La presencia de personas con discapacidad en programas deportivos junto con personas sin discapacidad proporciona oportunidades para el desarrollo de la amistad entre ambos grupos, contribuyendo a incrementar la conciencia y actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Grandisson et al., 2012; Özer, Baran, Aktop, Nalbant, Aglamis y Hutzler, 2012; Seymour, Reid y Bloom, 2009). La participación en dichos programas tiene el potencial de, al menos, contribuir al proceso de inclusión a través de: fomentar la sensación de pertenencia a un equipo, una colectividad;

proporcionar oportunidades para el desarrollo individual y grupal de capacidades y competencias; o mejorar el patrimonio de la comunidad, mediante la ampliación de las redes sociales y el aumento de la cohesión comunitaria.

Son varias las iniciativas que se han llevado a cabo en todo el mundo que dan fe de la importancia de la actividad físico-deportiva en el proceso inclusivo de las personas con discapacidad. Prueba de ello son los programas internacionalmente seguidos de *Special Olympics Unified Sports* (Special Olympics, 2014a), *Paralympic School Day* (International Paralympic Committee, 2014a) o el programa educativo *A Touch Of Understanding* (A Touch Of Understanding, 2014a). Y en España, como no podía ser de otra manera, también se han llevado a cabo programas de este tipo, como el *Campus Inclusivo de Baloncesto* (Pérez-Tejero et al., 2012) o el programa *Deporte Inclusivo en la Escuela* (Ocete, Pérez-Tejero y Coterón, 2015). Programas que serán descritos brevemente en próximos apartados.

También desde el Consejo Superior de Deportes (CSD), en colaboración con las comunidades autónomas, las entidades locales, universidades, organismos ministeriales, y el sector privado, se puso en marcha el *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte* (Plan A+D), con el fin de impulsar el acceso universal a la práctica deportiva de calidad para el conjunto de la población. Entre los diferentes colectivos de la población española al que va dirigido se encuentran las personas con discapacidad. El plan, cuyo alcance previsto es para el periodo comprendido entre 2010 y 2020, pretende conseguir un deporte sin límites y sin barreras, en definitiva un deporte inclusivo, donde todo el mundo tenga cabida, indistintamente de sus características, dificultades y condiciones sociales. Entre los objetivos para el *Programa de actividad física y deporte para las personas con discapacidad* destacamos, por conectar directamente con el objeto de este apartado, el siguiente: “*Generalizar la práctica de la actividad física y el deporte para los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad, con preferencia en un entorno inclusivo y en un marco próximo a su contexto social y familiar*” (Consejo Superior de Deportes, 2010, p.152).

El citado Plan A+D acuerda una serie de medidas, proyectos y acciones a desarrollar en función de los objetivos generales.²⁶ Destacamos por su relación con el tema que nos ocupa:

²⁶ Para una lectura más detallada de las medidas del Plan A+D dirigirse a Consejo Superior de Deportes (2010).

- *Medida 18. Inclusión de la discapacidad en centros docentes.*
- *Medida 21. Manual de buenas prácticas de la Educación Física y de la Actividad Física Deportiva Inclusiva (p.152).*

No cabe duda, la apuesta y el compromiso del CSD, y por extensión de las administraciones públicas, por una actividad física y un deporte que llegue a todas las personas de la población española, independientemente de su condición, potencialidades o limitaciones.

Centrándonos en el área que nos ocupa, la Educación Física ha sido tradicionalmente un campo de estudio y de práctica didáctica más receptivo a la consideración de los valores y las actitudes como contenido curricular que cualquier otra materia escolar (Velázquez y Maldonado, 2004). La propia naturaleza de los contenidos de la asignatura (mayor proximidad física y afectiva entre alumnos, tareas grupales, múltiples y variadas situaciones de interrelación...) conduce a situaciones que pueden condicionar la conducta del alumnado hasta el punto de poder llegar a promover por sí misma la formación y desarrollo de determinadas actitudes (Velázquez y Maldonado, 2004).²⁷

Para Sanz y Reina (2009; citados en Reina, 2009) la actividad física adaptada puede asumir una serie de funciones sociales, entre ellas: (1) sensibilizar a la población, mostrando las capacidades y posibilidades de las personas con discapacidad; (2) adaptar instalaciones y suprimir barreras físicas para posibilitar la práctica deportiva segura a las personas con discapacidad; (3) servir de vehículo e integración social, en la medida en que las personas con y sin discapacidad van a compartir espacios y actividades; o (4) favorecer valores como el fair-play, la autosuperación o la autonomía personal.

El desarrollo de la competencia social de todos los estudiantes debe ser un objetivo primordial de la Educación Física, que debe acompañar, en igualdad de estatus, a otras metas u objetivos como el desarrollo de habilidades motoras (Sherrill, 2003). Mediante la implementación de prácticas que promuevan interacciones sociales positivas entre los estudiantes con y sin discapacidad, un profesor puede mejorar la calidad de vida de todos sus alumnos, además de enseñar a todos los estudiantes lecciones importantes de vida como, por ejemplo, la comprensión y aceptación de las diferencias (Lieberman, James y Ludwa, 2004).

²⁷ Ríos (2004) destaca el potencial contradictorio de la Educación Física. Para esta autora, la Educación Física puede convertirse en la asignatura más socializadora e inclusiva. Pero, a la vez, puede ser la más segregadora del currículo educativo si enfatizamos el rasgo competitivo de las actividades.

La diversidad de estudiantes juega un papel crítico en los programas de Educación Física del siglo XXI (Tripp, Rizzo y Webbert, 2007). La progresiva inclusión y aceptación de las personas con discapacidad no es un mito, es cada vez más una realidad cotidiana. Los profesionales de la Educación Física deben adoptar una postura filosófica firme que oriente sus esfuerzos hacia el logro de la Educación Física inclusiva (DePauw y Doll-Tepper, 2000). De la misma manera, Cid (2003) sostiene que privar a las personas con discapacidad de hacer Educación Física sería un error lamentable, debido a que desde este área se pueden conseguir grandes beneficios para la persona, como por ejemplo: el aumento de la autoestima, la convivencia con el resto del alumnado, experiencias prácticas enriquecedoras, etc.

1.3. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.3.1. Antecedentes

La investigación en el área de la modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad tradicionalmente ha prestado atención a la eficacia de determinadas técnicas que promueven el cambio de actitudes en diferentes entornos. La revisión efectuada en este capítulo se centra en la medición y modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad en el entorno escolar, sirviéndose de la actividad físico-deportiva como herramienta de cambio.²⁸ Por motivos de organización hemos separado los estudios revisados en tres grandes bloques temáticos: (a) programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en entornos escolares y tomando como referencia la actividad físico-deportiva; (b) sistemas de medición de actitudes hacia la discapacidad en población joven; y (c) programas de sensibilización, que se sirven de la práctica físico-deportiva, llevados a cabo por diversas instituciones u organismos nacionales e internacionales.

²⁸ Son numerosos estudios los que podemos encontrar que evalúan la inclusión de los alumnos con discapacidad en entornos concretos. Aunque entendemos que las actitudes hacia la discapacidad están estrechamente vinculadas a las actitudes hacia la inclusión de las personas con discapacidad, la revisión de estas últimas investigaciones excedería nuestro propósito.

1.3.1.1. Programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en entornos escolares y tomando como referencia la actividad físico-deportiva

El alto interés en la modificación de las actitudes de las personas sin discapacidad hacia la población con discapacidad surge de forma paralela a la creciente preocupación por la inclusión (Gartrell, 1984). La inclusión educativa, como parte del proceso inclusivo, no ha sido ajena a este interés, por lo que se han llevado a cabo una serie de estudios, a nuestro juicio insuficientes, para valorar y modificar las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad en particular, y hacia la discapacidad en general.

En la literatura podemos encontrar varias revisiones, pasadas y recientes, sobre programas de intervención o sensibilización hacia la discapacidad llevados a cabo en diferentes contextos y abarcando un amplio rango de edades (Donaldson, 1987; Flower et al., 2007; Gartrell, 1984; Scior, 2011; Shaver et al., 1987). También podemos encontrar otras revisiones, no menos importantes pero no tan cercanas a nuestros propósitos, como son las efectuadas por Block y Obrušnikova (2007) y Hutzler (2003), cuyos objetivos fueron medir las actitudes hacia la inclusión o integración de personas con discapacidad en programas de Educación Física o actividad física. Pero solamente dos son las revisiones que hemos podido encontrar en la literatura que dirijan su interés únicamente hacia sujetos jóvenes o en edad escolar (Flórez et al., 2009; Lindsay y Edwards, 2012). Sin embargo, no se encuentran en la literatura, hasta donde nosotros hemos podido comprobar, revisiones que se centren en un contexto tan específico como es el de la actividad físico-deportiva y en un grupo poblacional en concreto como son los sujetos en edad escolar. Por ello, en este trabajo presentamos la primera revisión realizada con estos parámetros tan particulares.

Sin duda, una de las revisiones más completas y rigurosas fue la efectuada por Shaver et al. (1987). Los autores realizaron un meta-análisis para analizar la investigación en materia de modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad. Doscientos setenta y tres informes fueron finalmente revisados, proporcionando 644 grupos de tratamiento. El análisis de los resultados mostró que hubo un equilibrio entre el número de tratamientos que resultaron eficaces (44%) y aquellos que no tuvieron efecto alguno (40%), solo un 3% de los estudios declararon efectos negativos. Entre las técnicas de modificación de actitudes más utilizadas destacan la información, el contacto directo y la simulación. La conclusión principal fue que había una gran variedad en las condiciones bajo las cuales se investigó la eficacia de las distintas técnicas de modificación de

actitudes. Variaciones que no fueron controladas sistemáticamente, por lo que sería precipitado sacar conclusiones de la efectividad de los tratamientos.

Por otra parte, Scior (2011) ofrece una revisión de las actitudes de la población en general hacia las personas con discapacidad intelectual. De los 75 artículos identificados entre 1990 y mediados de 2011, 12 estudios examinaron el impacto de intervenciones diseñadas para mejorar las actitudes hacia esta población. El autor apunta al mal diseño de estos estudios, con muestras poco representativas, lo que lleva a resultados sesgados y muy confusos. Recomienda la utilización de diseños de medidas repetidas y, a ser posible, aleatorización de los participantes.

La revisión efectuada por Flower et al. (2007) tiene como peculiaridad que se centró exclusivamente en los programas que utilizaron la técnica de simulación. En concreto, el estudio trataba de dar respuesta a la utilidad de esta determinada técnica para cambiar las actitudes de los participantes. Diez estudios cumplieron los criterios de inclusión propuestos por los autores y fueron incluidos en el meta-análisis. Los resultados mostraron un tamaño del efecto relativamente pequeño, sugiriendo que la técnica de simulación de discapacidad no era una práctica muy eficaz a la hora de modificar las actitudes hacia la discapacidad, no obstante, se observaron pocos efectos negativos. Los resultados indicaron que actividades de simulación que excedían de 30 minutos no obtenían mejores resultados que una intervención breve de esta duración.

Si buscamos estudios más antiguos sobre el tema encontramos la revisión de Gartrell (1984), quien identificó un total de 47 estudios, la mayoría de ellos publicados en la década de los setenta, 15 de los cuales revelaron aumentos estadísticamente significativos en las actitudes positivas hacia la discapacidad después del tratamiento. Las técnicas de modificación de actitudes más ampliamente utilizadas fueron el contacto directo con el objeto actitudinal, ya fuera en solitario o en combinación con otras técnicas, la discusión en grupo y la simulación. La mayoría de las técnicas utilizadas estaban relacionadas con situaciones educativas, en 41 de los 47 estudios revisados tomaron parte profesores, directores, estudiantes universitarios y estudiantes de Primaria y Secundaria. Nuevamente, los autores reconocieron numerosas deficiencias metodológicas en los estudios analizados (descripción insuficiente de los procedimientos para su replicación, ausencia de datos de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, pobre procedimiento para la elección de la muestra...) lo que reduciría la generalización de los hallazgos.

Block y Obrušnikova (2007) analizaron las investigaciones relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en el periodo que abarca desde

enero de 1995 hasta agosto de 2005. De los 85 artículos identificados, solo 38 cumplieron los criterios de inclusión. Varios temas emergieron tras el análisis de los estudios: apoyo prestado a los estudiantes con discapacidad en Educación Física, repercusión de los procesos inclusivos en los compañeros sin discapacidad, actitudes e intenciones de los chicos sin discapacidad, interacciones sociales, tiempo de aprendizaje académico de los estudiantes con discapacidad, y formación y actitudes de los profesores de Educación Física. El análisis de los resultados mostró que: (a) los estudiantes con discapacidad pueden ser incluidos con éxito en los programas de Educación Física general, (b) la inclusión de alumnos con discapacidad no tiene ningún efecto negativo sobre sus compañeros sin discapacidad, y (c) los estudiantes sin discapacidad tienden a tener actitudes positivas hacia sus compañeros con discapacidad. Curiosamente, los autores indicaron que programas de sensibilización sobre la discapacidad no parecían tener una influencia positiva en las actitudes hacia la inclusión. Al igual que en el resto de revisiones, los defectos en el diseño de las investigaciones se plantean como unas de las principales limitaciones a la hora de tener en consideración los hallazgos.

Hutzler (2003), por su parte, describió y analizó las actitudes de personas con discapacidad, compañeros sin discapacidad y profesionales de la actividad físico-deportiva hacia la participación de las personas con discapacidad en Educación Física y programas de actividad físico-deportiva. En total, fueron 39 artículos los incluidos en la revisión, artículos publicados entre 1984 y 2003. La experiencia previa con personas con discapacidad, así como la participación en cursos de actividad física adaptada resultaron beneficiosas para las actitudes de los profesionales. Los participantes con discapacidad manifestaron un conjunto de opiniones catalogadas en “buenos días” y “malos días”, dependiendo de las barreras del medio ambiente que comprometían su integración social. En 16 estudios se llevó a cabo una intervención con la finalidad de modificar las actitudes hacia la inclusión o mejorar la participación de los alumnos con discapacidad. En general, en estas intervenciones no se encontraron evidencias sustanciales sobre el impacto que tiene el contacto, ya sea estructurado o no estructurado, en el cambio favorable de actitudes hacia la inclusión. El autor sugirió aumentar la calidad de los diseños experimentales.

Más cercano a nuestro propósito, Flórez et al. (2009) revisaron los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad realizados en entornos educativos entre los años 1972 y 2009. En total, fueron localizados y analizados 63 estudios que utilizaron como estrategias de cambio de actitudes un total de ocho técnicas, en ocasiones de forma combinada. Los resultados de la revisión muestran que

el contacto e información, así como los equipos de trabajo cooperativo, son las técnicas más eficaces para el cambio hacia actitudes más positivas. El tipo de discapacidad en el que se centran con más frecuencia los programas es la discapacidad física. Para los autores, el diseño experimental inadecuado, el uso de técnicas de medida sin estudios psicométricos previos y la carencia de seguimiento de los programas se distinguen como las limitaciones metodológicas más importantes.

Más recientemente, Lindsay y Edwards (2012) realizaron una revisión que tuvo como objetivo sintetizar y evaluar críticamente las características comunes de las intervenciones o programas de sensibilización sobre la discapacidad en niños y jóvenes. Durante el periodo de tiempo analizado (desde 1980 hasta septiembre de 2011) 42 artículos cumplieron los criterios de inclusión y fueron finalmente incluidos en la revisión. Treinta y cuatro estudios mostraron, tras la intervención, una mejora significativa en las actitudes o una mayor aceptación hacia los compañeros con discapacidad, mientras que cinco de las intervenciones no encontraron evidencia de incremento en las actitudes. Doce de las intervenciones contenidas en la revisión incluyeron múltiples componentes o técnicas de modificación de actitudes. La mayoría de los estudios que tuvieron resultados positivos involucraron múltiples componentes y su duración fue superior a una sesión. Como vienen reiterando las revisiones analizadas, los autores recomendaron más rigurosidad en el diseño de los experimentos.

Como ya hemos comentado, hasta la fecha no se encuentra disponible en la literatura revisión alguna sobre nuestro ámbito de estudio: programas educativos de sensibilización hacia las personas con discapacidad desarrollados en edad escolar y que se sirvan de la actividad físico-deportiva como guía de la intervención. Es por ello, que en este trabajo presentamos la primera revisión realizada con estos parámetros. En base a esta revisión, que abarca los estudios publicados desde 1980 hasta la fecha de finalización de esta Tesis, desarrollaremos nuestras próximas líneas.²⁹

La revisión comenzó con la búsqueda en las bases de datos SportDiscus, PubMed, PsycINFO y ERIC. Como descriptor se utilizó el siguiente patrón de búsqueda: (attitudes) AND (disability OR disabled OR handicapped) AND (program OR programme OR intervention) AND (children OR students OR peers OR pupil) AND (physical activity OR sport OR physical education). Finalmente, fueron examinadas las referencias bibliográficas de las revisiones publicadas en este ámbito, anteriormente citadas, con el objetivo de encontrar nuevas referencias primarias.

²⁹ Debemos destacar que la revisión de los estudios divulgados desde 1980 hasta finales de 2012 ha sido publicada en 2014, y se encuentra disponible en la bibliografía de este trabajo bajo la referencia: Felipe y Garoz (2014).

En total, 22 estudios, provenientes de 17 artículos, cumplieron los criterios de inclusión inicialmente propuestos: (1) el estudio está publicado en inglés o castellano; (2) publicado entre 1980 y fecha de finalización de este trabajo (junio de 2016); (3) el estudio se desarrolla en uno de los tres contextos descritos por Reina (2003): contexto educativo, contexto deportivo o contexto recreativo/social, pero con un claro enfoque educativo; (4) la muestra elegida se encuentra en una edad cuya enseñanza es obligatoria. No se han tenido en cuenta los estudios llevados a cabo con estudiantes universitarios; (5) los programas de intervención toman como hilo conductor la actividad físico-deportiva; (6) cumple unos mínimos criterios metodológicos (clara definición de la muestra seleccionada, instrumentos de medida empleados y actividades realizadas; comparación pretest-postest); (7) está localizado en una publicación científica. La búsqueda fue limitada por tipo de artículo, seleccionando el comando “*Journal Article*” en la búsqueda; (8) los instrumentos para valorar la eficacia de la intervención miden las actitudes hacia las personas con discapacidad de manera general. No se tuvieron en consideración los estudios que valoraban la inclusión de personas con discapacidad en contextos específicos; y (9) las escalas sociométricas o escalas de intención fueron consideradas relevantes solo si los autores del informe estimaban que evaluaban las actitudes. Todos los estudios fueron categorizados en: estudios realizados en un contexto educativo (tabla 1-4) y estudios acometidos en un contexto recreativo/social (tabla 1-5). Finalmente, todas las variables fueron compiladas en la tabla 1-6.

Como puede observarse en la tabla 1-6, el número o porcentaje de programas que transcurren en un contexto educativo ($n = 17$, 77,27%) es claramente superior a los desarrollados en un contexto recreativo/social ($n = 5$, 22,73%) o en contexto deportivo (0%).³⁰ La mayoría de estos programas ($n = 16$, 72,73%) han sido publicados en el siglo XXI, mientras que solo seis estudios (27,27%) fueron implementados en las últimas décadas del siglo pasado (1980 - 1989, 1990 - 1999). Los programas de intervención incluidos en la revisión utilizan diferentes métodos para favorecer el cambio positivo de actitudes hacia las personas con discapacidad. Concretamente cinco técnicas, que en la mayoría de los estudios son combinadas para producir los efectos deseados. La técnica más utilizada en los trabajos analizados es el contacto directo ($n = 19$, 86,36%), seguida de la información ($n = 11$, 50%) y el contacto indirecto y la simulación ($n = 9$, 40,91%). Además, encontramos un mayor número de estudios que combinan diferentes técnicas de modificación de actitudes ($n = 13$, 59,09%), en detrimento de los estudios que utilizan una única técnica ($n = 9$, 40,91%). Encontramos una considerable variedad de

³⁰ Esta revisión utiliza la clasificación de Reina (2003) a la hora de catalogar los programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad. Reina divide estos programas en función del contexto donde se desarrollan (contexto educativo, contexto deportivo y contexto recreativo/social).

actividades: diferentes tipos de información y modos de presentación de las personas con discapacidad; variedad en la situación de contacto entre la muestra seleccionada y las personas con discapacidad (charlas, juegos, prácticas deportivas...); y variabilidad en el contacto indirecto, encontrando la proyección de imágenes de personas con discapacidad en diferentes contextos (escolar, recreativo y competitivo). El tipo de discapacidad más frecuente de las personas que están en contacto con el estudio es la discapacidad física ($n = 12$, 54,55%), seguido de la discapacidad intelectual y sensorial ($n = 4$, 18,18%). Cinco tipos de instrumentos han sido utilizados en los estudios analizados. Siguiendo la clasificación establecida por Antonak y Livneh (1995) en métodos directos y métodos indirectos para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad, los cinco instrumentos utilizados corresponderían a métodos directos. Las escalas tipo Likert ($n = 13$, 59,09%) y los listados de adjetivos ($n = 7$, 31,82%) son los instrumentos más utilizados, seguido de las escalas de intención ($n = 4$, 18,18%), los cuestionarios de distancia social ($n = 1$, 4,55%) y diarios ($n = 1$, 4,55%). La *Adjective Checklist* de Siperstein fue el instrumento más utilizado ($n = 7$, 31,82%) en los estudios recogidos. Y a continuación la escala, y posteriores adaptaciones, de la *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a) y las versiones de la *Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad* (EAPD) (Verdugo et al. 1994). Quince estudios (68,18%) albergan una muestra de edad igual o superior a los 12 años. Ligeramente inferior es el número de estudios cuyos participantes se encuentran por debajo de los 12 años ($n = 14$, 63,64%). La información del número total de horas de tratamiento fue disponible de manera precisa en 19 (86,36%) de los estudios analizados. Fueron los programas de una duración de entre 1 y 5 horas los más habituales ($n = 8$, 36,36%), seguido de los programas de una duración superior a 10 horas ($n = 5$, 22,73%) y los programas de una duración superior a las 5 horas e inferior o igual a las 10 horas ($n = 4$, 18,18%). La efectividad de las intervenciones fue la variable principal a analizar en los estudios revisados. Generalmente, las intervenciones han tenido un efecto positivo en las actitudes de la población objeto de estudio ($n = 20$, 90,01%). No hubo ningún estudio de los analizados que presentara efectos negativos para el total de la muestra. El número de programas para los cuales no se encontraron resultados positivos fue de dos (9,09%), mostrando un efecto neutro en las actitudes. Dieciséis de las 20 intervenciones que alcanzaron un efecto positivo en las actitudes de los sujetos tuvieron algún grado de significatividad estadística entre los valores del pretest y posttest. En algunos casos solo en las puntuaciones de los chicos (Slininger, Sherrill y Jankowski, 2000), en otros solo en las puntuaciones de las chicas (Hutzler et al., 2007; Xafopoulos et al., 2009) y en otro solo en un número determinado de ítems (Pérez-Tejero et al., 2012). Cabe reseñar la

tendencia general de los estudios analizados a mostrar mejores actitudes por parte de las chicas (Armstrong et al., 1987; Hutzler et al., 2007; Liu et al., 2010; Reina et al., 2011; Slininger et al., 2000; Xafopoulos et al., 2009). A pesar de no haber encontrado estudios que concluyan efectos negativos sobre el conjunto total de la muestra, se han encontrado efectos negativos parciales en alguno de ellos. Armstrong et al. (1987) afirmaron en su estudio que el 17% de la muestra manifestó un descenso en las puntuaciones del posttest. Por su parte, Hutzler et al. (2007) encontraron un descenso significativo en las puntuaciones de las chicas en la subescala afectiva. Solamente tres estudios (13,64%) hicieron un seguimiento para valorar la perdurabilidad de las actitudes. Westervelt y McKinney (1980) comprobaron el cambio de actitudes obtenido tras la videoproyección de una película nueve días después de la intervención, observando la pérdida de la mejoría conseguida con la intervención. Mientras que Krahé y Altwasser (2006) y Pérez-Tejero et al. (2012) confirmaron la consistencia significativa del cambio de actitudes tras tres y nueve meses, respectivamente, después de haber finalizado la intervención. Intervenciones de entre dos y cuatro días, como es el caso de estas últimas, tienen efectos más duraderos frente a las actuaciones de un solo día o escasos minutos, como sucede en el estudio de Westervelt y McKinney (1980). En este sentido, Reina et al. (2011) demostraron que un programa de cambio de actitudes de seis días causa un efecto superior en las actitudes que un programa desarrollado en un solo día. Cabe destacar que cinco de los estudios (González y Baños, 2013; Krahé y Altwasser, 2006; McKay, Block y Park, 2015; Reina et al., 2011; Santana y Garoz, 2013), que utilizaron cuatro o más técnicas de cambio de actitudes, mejoraron significativamente las actitudes de los participantes hacia las personas con discapacidad.

En resumen, podemos atrevernos a afirmar que el número de programas de sensibilización llevados a cabo en contextos escolares ha aumentado con el paso del tiempo, así como el éxito manifestado en los mismos.

Tabla 1-4. Estudios realizados en un contexto educativo (Modificado de Felipe y Garoz, 2014)

ESTUDIO	TÉCNICAS DE CAMBIO	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS	MUESTRA	DURACIÓN	RESULTADOS
Armstrong et al. (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos y actividades en el gimnasio junto con compañeros con discapacidad 	<p>Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH) de Rosenbaum et al.</p>	<p>N = 87</p> <p>Grupo experimental (N = 45)</p> <p>Grupo control (N = 42)</p> <p>Edad = 9 - 13 años</p>	<p>3 meses</p> <p>Frecuencia de contacto: al menos semanalmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños asignados como compañeros a un niño con discapacidad obtuvieron, en general, puntuaciones significativamente más positivas • 17% de la muestra experimental mostró un descenso en puntuaciones del posttest • Un mayor número de chicas que de chicos alcanzaron un cambio significativo en las puntuaciones
González y Baños (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Contacto directo • Simulación • Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación sobre el goalball • Práctica simulada de goalball junto con compañeros con discapacidad • Debate sobre la experiencia del programa 	<p>Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) de Verdugo et al.</p>	<p>N = 50</p> <p>Edad media = 14,07 años</p>	<p>2 sesiones</p> <p>50' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El programa resultó efectivo, obteniendo una mejora significativa en las actitudes
Hutzel et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Simulación • Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulación de discapacidad en diferentes tareas motrices • Debate 	<p>The Attitudes towards Peers with Disability Scale (adaptación de la CATCH de Rosenbaum et al.)</p>	<p>N = 75</p> <p>Edad = 11 - 16 años</p> <p>Edad media = 12,5 años</p>	<p>1 día</p> <p>60' simulación, seguida de discusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La simulación, para el conjunto total de la muestra, tuvo efectos positivos en las subescalas cognitiva y conductual • Las chicas mejoraron sus actitudes significativamente en las subescalas cognitiva y conductual, mientras que los chicos únicamente en la subescala cognitiva
Krahé y Altwasser (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto directo • Información 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a un evento deportivo que incluye personas con y sin discapacidad • Charla de deportistas con discapacidad 	<p>The Attitudes towards Peers with Disability Scale (adaptación de la CATCH de Rosenbaum et al.)</p>	<p>N = 121</p> <p>Curso = 10º (\geq 15 años)</p>	<p>1 día</p> <p>15' de demostración seguida de una charla</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La demostración, para el conjunto total de la muestra, tuvo efectos positivos en las subescalas cognitiva y conductual • Las chicas mejoraron sus actitudes significativamente en las subescalas cognitiva y conductual y disminuyeron las mismas en la subescala afectiva, mientras que los chicos únicamente mejoraron sus actitudes en la subescala cognitiva
Krahé y Altwasser (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Contacto indirecto • Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto, clasificación y antecedentes de la discapacidad • Video de imágenes sobre J.J. PP • Debate de situaciones de la vida cotidiana 	<p>Modificación del Questionnaire about Attitudes towards the Physically Disabled de Seifert y Bergmann</p>	<p>Grupo experimental (N = 22)</p> <p>Grupo control (N = 24)</p> <p>Edad media = 14,8 años</p>	<p>2 sesiones</p> <p>90' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención no produjo cambios significativos, tan solo se apreció una ligera mejora
Krahé y Altwasser (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Contacto indirecto • Discusión • Contacto directo • Simulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto, clasificación y antecedentes de la discapacidad • Video de imágenes sobre J.J. PP • Debate de situaciones de la vida cotidiana • Práctica de modalidades deportivas para personas con discapacidad junto con atletas con discapacidad (incluye simulación) 	<p>Modificación del Questionnaire about Attitudes towards the Physically Disabled de Seifert y Bergmann</p>	<p>Grupo experimental (N = 24)</p> <p>Grupo control (N = 24)</p> <p>Edad media = 14,8 años</p>	<p>2 sesiones</p> <p>90' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención mejoró de manera significativa las actitudes inmediatamente después del programa y tres meses después

Tabla 1-4. (continuación)

ESTUDIO	TÉCNICAS DE CAMBIO	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS	MUESTRA	DURACIÓN	RESULTADOS
Liu et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> Información Contacto indirecto Contacto directo Simulación 	<ul style="list-style-type: none"> Charla sobre el movimiento paralímpico y deporte para personas con discapacidad Vídeo de imágenes sobre JJ.PP de invierno, verano, Deaflympics y Special Olympics Charla de un deportista con discapacidad Explicación y práctica de boccia y baloncesto en silla de ruedas 	<i>Adjective Checklist</i> de Siperstein	N = 36 Edad Media = 11,78 años	3 sesiones (a lo largo de un mismo día) + 15' de competición 45' cada sesión	<ul style="list-style-type: none"> Mejoría no significativa en las puntuaciones de la <i>Adjective Checklist</i> Las chicas mostraron actitudes más positivas que los chicos
Lockhart et al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> Información Contacto directo Contacto indirecto 	<ul style="list-style-type: none"> Charla informativa sobre parálisis cerebral Vídeo de estudiantes con discapacidad física practicando actividad física Conferencias de personal cualificado Actividades de Educación Física junto a compañeros con discapacidad 	<i>The Children's Attitude Toward Handicapped Scale</i> (CAHS) de Rapiet et al.	Grupo experimental (N = 30) Grupo control (N = 30) Edad = 10 - 11 años	2 semanas 10 sesiones 60' cada sesión	<ul style="list-style-type: none"> No se encontraron diferencias significativas entre los jóvenes que siguieron el programa y aquellos pertenecientes al grupo control No se encontraron diferencias en función del género
	<ul style="list-style-type: none"> Información Contacto directo Simulación Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades de simulación Conocimiento y discusión de conceptos (prejuicio, estereotipo y discriminación) Actividades de Educación Física junto a compañeros con discapacidad 	<i>The Children's Attitude Toward Handicapped Scale</i> (CAHS) de Rapiet et al.	Grupo experimental (N = 30) Grupo control (N = 30) Edad = 10 - 11 años	2 semanas 10 sesiones 60' cada sesión	<ul style="list-style-type: none"> No se encontraron diferencias significativas entre los jóvenes que siguieron el programa y aquellos pertenecientes al grupo control No se encontraron diferencias en función del género
McKay et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> Información Contacto directo Simulación Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> Charla informativa por deportistas con discapacidad Práctica simulada de diferentes deportes para personas con discapacidad (baloncesto en silla de ruedas y voleibol sentado) Debate sobre inclusión, noción de normalidad y la experiencia del programa 	<i>Adjective Checklist</i> de Siperstein	Grupo experimental (N = 71) Grupo control (N = 72) Curso = 6º (11 - 12 años)	5 actividades a lo largo de un mismo día 112'	<ul style="list-style-type: none"> Los participantes del grupo experimental mostraron actitudes significativamente más positivas en la <i>Adjective Checklist</i> que los integrantes del grupo control
Reina et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> Información Contacto indirecto Simulación Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Charla informativa acerca de la discapacidad visual. Vídeo de fútbol 5 Simulación de discapacidad visual en diversas actividades Entrenamiento y aprendizaje del fútbol 5 con gafas de privación sensorial Demostración de fútbol 5 por jugadores con discapacidad visual Charla de jugadores de fútbol 5 	<i>The Attitudes Toward Disability Questionnaire</i> (ATDQ) (adaptación de la EAPD de Verdugo et al.)	N = 344 Edad = 13 - 15 años	6 sesiones 50' cada sesión	<ul style="list-style-type: none"> El programa resultó efectivo, obteniendo una mejora significativa en las actitudes Las chicas mostraron resultados más favorables que los chicos
	<ul style="list-style-type: none"> Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Demostración de fútbol 5 por jugadores con discapacidad visual Charla de jugadores de fútbol 5 	<i>The Attitudes Toward Disability Questionnaire</i> (ATDQ) (adaptación de la EAPD de Verdugo et al.)	N = 344 Edad = 10 - 12 años	1 sesión 50'	<ul style="list-style-type: none"> El programa resultó efectivo, obteniendo una mejora en las actitudes Las chicas mostraron resultados más favorables que los chicos

Tabla 1-4. (continuación)

ESTUDIO	TÉCNICAS DE CAMBIO	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS	MUESTRA	DURACIÓN	RESULTADOS
Santana y Garoz (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Contacto indirecto • Contacto directo • Simulación • Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de diferentes deportes para personas con discapacidad • Video de imágenes sobre deporte adaptado • Práctica simulada de diferentes deportes para personas con discapacidad (baloncesto en silla de ruedas, boccia, atletismo, fútbol sala y goalball) • Debates guiados 	Modificación de la <i>Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad</i> (EAPD) de Verdugo et al.	<p>N = 75</p> <p>Curso = 3º ESO</p> <p>Edad = 14 - 16 años</p>	<p>5 sesiones</p> <p>50' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El programa resultó efectivo, obteniendo una mejora en las actitudes • No se encontraron diferencias en función del género
Slininger al. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de calentamiento, juegos cooperativos y actividades rítmicas junto a compañeros con discapacidad 	<p><i>Adjective Checklist</i> de Siperstein</p> <p><i>Intention Scale</i> (adaptación de la <i>Friendship Activity Scale</i> [FAS] de Siperstein)</p> <p>Diario del alumno</p>	<p>Grupo experimental (N = 49)</p> <p>Grupo control (N = 37)</p> <p>Edad = 9 - 10 años</p>	<p>4 semanas</p> <p>20 sesiones</p> <p>25' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los chicos mejoraron significativamente sus actitudes en la <i>Adjective Checklist</i> • Las chicas mostraron actitudes más positivas en ambos instrumentos durante el pretest y el posttest. Los cambios positivos producidos tras el programa no fueron significativos • Un 85% manifestó que les gustaron las actividades planteadas. Entre el 25 y 34% escribieron afirmaciones positivas sobre sus compañeros con discapacidad
Westervelt y McKinney (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto directo • Contacto indirecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de calentamiento junto a compañeros con discapacidad • Videoproyección de una película donde chicos con discapacidad participan en clase de Educación Física junto a compañeros sin discapacidad 	<p><i>Adjective Checklist</i> de Siperstein</p> <p><i>Intention Scale</i> (adaptación de la <i>Friendship Activity Scale</i> [FAS] de Siperstein)</p> <p><i>Social Distance Questionnaire</i> (SDQ)</p>	<p>Grupo experimental (N = 45)</p> <p>Grupo control (N = 37)</p> <p>Edad = 9 - 10 años</p> <p>N = 46</p> <p>Edad media = 116 meses</p>	<p>4 semanas</p> <p>20 sesiones</p> <p>25' cada sesión</p> <p>13'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los chicos mejoraron significativamente sus actitudes en la <i>Intention Scale</i> • Las chicas mostraron actitudes más positivas en ambos instrumentos durante el pretest y el posttest • Los cambios positivos producidos tras el programa no fueron significativos • Los resultados revelaron un efecto significativo del tratamiento. Los estudiantes fueron más atraídos por las personas con discapacidad que se mostraban en las imágenes • Los efectos no se mantuvieron en el segundo posttest (9 días después) • No se encontraron diferencias en función del género
Xafopoulos et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Contacto indirecto • Simulación • Contacto directo • Discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Video de imágenes sobre JJ.PP de invierno y verano, seguido de grupo de discusión • Explicación y práctica del hockey y baloncesto en silla de ruedas y boccia • Simulación de discapacidad física en silla de ruedas en diversas actividades • Encuentro y debate con un jugador de hockey en silla de ruedas 	<i>Adjective Checklist</i> de Siperstein	<p>N = 71</p> <p>Edad Media = 11,33 años (chicos) y 11,17 años (chicas)</p>	<p>6 actividades de 40' (a lo largo de un mismo día)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las chicas mostraron cambios significativos tras el programa • Los chicos denotaron ligeros cambios no significativos

Tabla 1-5. Estudios realizados en un contexto recreativo/social (Modificado de Felipe y Garoz, 2014)

ESTUDIO	TÉCNICAS DE CAMBIO	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS	MUESTRA	DURACIÓN	RESULTADOS
Castagno (2001)	<ul style="list-style-type: none"> Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Entrenamiento en habilidades deportivas de baloncesto junto con personas con discapacidad 	<p>Adjective Checklist de Siperstein</p> <p>Friendship Activity Scale (FAS) de Siperstein</p>	<p>N = 34</p> <p>Edad Media = 13,5 años</p>	<p>8 semanas</p> <p>3 sesiones a la semana</p> <p>90' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se observaron cambios significativos en la lista de adjetivos positivos de la <i>Adjective Checklist</i> Las diferencias en las puntuaciones de la FAS antes y después del programa fueron significativas, denotando actitudes más positivas después de la intervención
Özer et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Entrenamiento en habilidades deportivas y tácticas de fútbol junto con personas con discapacidad 	<p>Adjective Checklist de Siperstein</p> <p>Friendship Activity Scale (FAS) de Siperstein</p>	<p>Grupo experimental (N = 23)</p> <p>Edad media = 14,1 años</p> <p>Grupo control (N = 15)</p> <p>Edad media = 13,8 años</p>	<p>8 semanas</p> <p>3 sesiones a la semana</p> <p>90' cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las diferencias en las puntuaciones de los adjetivos positivos antes y después del programa fueron significativas En la FAS los atletas sin discapacidad no mostraron cambio significativo alguno
Pérez-Tejero et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades técnico-tácticas de baloncesto entre niños con y sin discapacidad 	<p>Cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad (adaptación de la EAPD de Verdugo et al.)</p>	<p>N = 21</p> <p>Edad = 8 - 14 años</p> <p>Edad Media = 11,4 años</p>	<p>4 días</p> <p>4,5 horas cada día</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se encontró una tendencia general hacia actitudes más positiva tras la intervención En 5 de los 17 ítems del cuestionario se encontraron diferencias significativas Tras 9 meses finalizada la intervención se comprobó una consistencia significativa
Sable (1995)	<ul style="list-style-type: none"> Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades grupales entre niños con y sin discapacidad que implicaban retos Test de habilidad y agilidad individuales (escalada, salto, equilibrio...) 	<p>Acceptance Scale de Voeltz</p>	<p>N = 21</p> <p>Edad = 11 - 16 años</p>	<p>5 sesiones</p> <p>3 horas cada sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mejora significativa en las puntuaciones de la <i>Acceptance Scale</i> Cambio significativo en el nivel de aceptación de personas con discapacidad
Schleien, Krotee, Mustonen, Kelterborn y Schermer (1987)	<ul style="list-style-type: none"> Contacto indirecto Contacto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación, por medio de diapositivas, de niños con discapacidad interactuando con sus compañeros en clase regular Juegos cooperativos, competitivos e individuales junto con compañeros con discapacidad 	<p>Acceptance Scale de Voeltz</p>	<p>N = 67</p> <p>Edad = 7 - 12 años</p>	<p>3 semanas</p> <p>5 sesiones a la semana</p> <p>3 horas cada día</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de manera no significativa de las actitudes positivas hacia los compañeros con autismo

Tabla 1-6. Resumen de variables (Modificado de Felipe y Garoz, 2014)

VARIABLES	<i>n</i>	%
Contexto		
Educativo	17	77,27
Deportivo	0	0
Recreativo / social	5	22,73
Año de publicación		
1980 - 1989	3	13,64
1990 - 1999	3	13,64
2000 - 2009	8	36,36
2010 - 2016	8	36,36
Técnicas utilizadas		
Información	11	50
Contacto directo	19	86,36
Contacto indirecto	9	40,91
Simulación	9	40,91
Discusión	8	36,36
Actividades realizadas		
Información sobre generalidades de la discapacidad	7	31,82
Información sobre deporte y discapacidad	8	36,36
Videoproyección de imágenes de personas con discapacidad practicando deporte	7	31,82
Videoproyección de imágenes donde chicos con y sin discapacidad participan en clase de Educación Física	2	9,09
Juegos y prácticas deportivas junto a personas con discapacidad	12	54,55
Simulación de discapacidades durante la práctica deportiva	6	27,27
Simulación de discapacidades en actividades de la vida cotidiana	4	18,18
Actividades de discusión y debate	9	40,91
Asistencia a evento deportivo donde participan personas con discapacidad	3	13,64
Personas discapacitadas en contacto con el estudio		
Intelectual	4	18,18
Física	12	54,55
Sensorial	4	18,18
Múltiple	2	9,09
Instrumentos de medición		
Escalas tipo Likert	13	59,09
Listados de adjetivos	7	31,82
Escalas de intención	4	18,18
Cuestionarios de distancia social	1	4,55
Diarios	1	4,55
Muestra		
< 12 años	14	63,64
≥ 12 años	15	68,18

Tabla 1-6. (continuación)

VARIABLES	<i>n</i>	%
Duración		
< 1 hora	2	9,09
1 - 5 horas	8	36,36
> 5 - 10 horas	4	18,18
> 10 horas	5	22,73
Resultado		
Efecto positivo	20	90,91
Sin efecto	2	9,09
Efecto negativo	0	0

1.3.1.2. Sistemas de medición de actitudes hacia la discapacidad en población joven

Hasta la fecha, el mayor esfuerzo por compilar y analizar los instrumentos utilizados para medir las actitudes de los niños hacia la discapacidad ha sido llevado a cabo por Vignes et al. (2008). La revisión de instrumentos realizada por estos autores evidenció que, de los 19 instrumentos que cumplieron los criterios de inclusión, la *Acceptance Scale* (Voeltz, 1980; 1982) y la *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a) parecían ser los instrumentos más completos y con propiedades psicométricas adecuadas. Además de las escalas anteriormente mencionadas, Vignes et al. (2008) afirman que la *Peer Attitudes Towards the Handicapped Scale* (PATHS) de Bagley y Greene, y la *Adjective Checklist* (ACL) de Siperstein son dos instrumentos cuya descripción detallada del proceso de validación inicial también está disponible, por lo que pasaremos a describir los cuatro instrumentos con mayor detalle. No en vano, la ACL fue el instrumento más utilizado en la revisión que hemos realizado de los estudios sobre programas educativos de sensibilización hacia las personas con discapacidad desarrollados en edad escolar y tomando el ámbito de la actividad físico-deportiva como guía de la intervención.

La *Acceptance Scale* consta de 21 ítems puntuados en una escala tipo Likert de tres puntos (*de acuerdo, indeciso, en desacuerdo*). Las propiedades psicométricas han sido descritas, obteniendo un coeficiente alfa de ,77 y una fiabilidad por métodos de dos mitades de ,82. Sin embargo, podemos encontrar varias limitaciones a esta escala. En primer lugar, muchos de los ítems (5 de 19) presuponen oportunidad de contacto real con un niño con discapacidad, con lo que la medida no es útil para el estudio de las actitudes de los niños no expuestos directamente a compañeros con discapacidad. En segundo lugar, la presentación sintáctica no está equilibrada entre ítems negativos y positivos (Armstrong, 1986). En tercer lugar, los ítems hacen referencia a diferentes tipos de discapacidades y no a la discapacidad en general. Y por último, los autores de este trabajo solo hemos encontrado un estudio, el realizado por Peñate (1986), que reproduzca la escala en otro idioma distinto al original (inglés). Entre los estudios que se sirven de este instrumento, o modificaciones del mismo, encontramos los realizados por Anderson, Schleien, McAvoy, Lais y Seligmann (1997), Peñate (1986), Sable (1995), Schleien et al. (1987), Schleien, Rynders y Mustonen (1988), Vandercook (1991), Voeltz (1980; 1982) y Voeltz et al. (1983).

La CATCH, por el contrario, hace referencia a la discapacidad en general y, a diferencia de la *Acceptance Scale*, no presupone el contacto con personas con discapacidad. Además, ha sido una escala ampliamente utilizada en varios países, como Reino Unido (Thomson y Lillie, 1995), Israel (Tirosh et al., 1997), Canadá (King et al., 1989; Rosenbaum et al., 1986b), Bélgica (Bossart et al., 2011), Holanda (De Laat, Freriksen y Vervloed, 2013), Francia (Vignes et al., 2009), Albania (Osmanaga, 2013a, 2013b) o Nigeria (Olaleye, Ogundele, Deji, Ajayi, Olaleye y Adeyanju, 2012) y traducida al francés (Vignes et al., 2009), hebreo/israelí (Tirosh et al., 1997) y holandés (Bossart et al., 2011). La CATCH es un método directo para la medición de actitudes que fue diseñado específicamente para niños de 9 a 13 años. Las afirmaciones son aplicables, aceptables y relevantes para las experiencias de estos niños. Si bien es verdad que ha sido utilizada con niños de edades superiores (Bossart et al., 2011; Holtz y Tessman, 2007; McDougall et al., 2004). Aunque la escala se basa en el modelo de tres componentes de las actitudes propuesto por Triandis (1974), el estudio de validación obtuvo dos dimensiones, una dimensión afectiva/conductual y una dimensión cognitiva (Rosenbaum et al., 1986a). Estructura bifactorial refrendada en unos estudios (Bossart y Petry, 2013; De Boer, Timmerman, Pijl y Minnaert, 2012) y desaprobada en otro, donde se mantiene la disociación de las subescalas afectiva y conductual (Armstrong, Morris, Tarrant, Abraham y Horton, 2016). Los resultados indicaron que la escala es fiable y tiene coherencia interna (coeficiente alfa = ,90; coeficiente de fiabilidad test-retest = ,73).

Los autores concluyeron que la escala tiene un valor potencial en el estudio de las variables asociadas a las actitudes de los jóvenes y en la evaluación de programas destinados a mejorar las actitudes, siendo capaz de detectar diferencias entre grupos de niños según el género, la familiaridad con una persona con discapacidad, tener un amigo con discapacidad y prestarse voluntario para participar en un programa amigo (*buddy program*) (Rosenbaum et al., 1986b; Rosenbaum et al., 1988).

La PATHS es un cuestionario formado por 30 ítems con tres subescalas (discapacidad física, problemas de aprendizaje y problemas de comportamiento). Adopta una escala de puntuación tipo Likert de cinco puntos, donde los participantes indican el lugar propuesto para situar a un hipotético compañero con discapacidad: (5) *en mi grupo*, (4) *en otro grupo*, (3) *en ningún grupo*, (2) *fuera de clase*, (1) *en casa*. El análisis de los resultados de la escala requiere previamente convertir las puntuaciones obtenidas siguiendo una tabla incluida por los autores en el manual de la misma. Vignes et al. (2008) informaron de una consistencia interna para la PATHS de ,89 (modelo de dos mitades) y un coeficiente test-retest de ,75. La PATHS ha sido validada también para su uso con escolares australianos (Clunies-Ross y Thomas, 1986) y escolares de Reino Unido (Laws y Kelly, 2005).

También queremos destacar la ACL, un instrumento diseñado para evaluar las actitudes de los niños por medio de una serie de preguntas que permite a los jóvenes emitir su juicio sobre los atributos de un compañero con discapacidad. Incluye 34 adjetivos (17 positivos y 17 negativos). Después de revisar los adjetivos, los encuestados señalan los adjetivos que mejor describen a las personas con discapacidad. Consta de cuatro dimensiones: sentimientos afectivos, apariencia física, valoración académica y comportamiento social. La puntuación final de la ACL es el total de adjetivos positivos menos el total de los adjetivos negativos, más una constante de 20 (a fin de evitar la multiplicación de números negativos en algunos procedimientos estadísticos). Por lo tanto, una puntuación por encima de 20 indica impresiones relativamente positivas, mientras que una puntuación por debajo de 20 indica impresiones negativas. La fiabilidad de la ACL, aportada en la revisión de Vignes et al. (2008), mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,67 - ,91. Castagno (2001), Xafopoulos et al. (2009), Liu et al. (2010) u Özer et al. (2012) son algunos de los autores que se sirven de este instrumento para sus estudios. Este último autor apunta la traducción de la escala al turco por Ciftci (1997; citado en Özer et al., 2012).

En castellano predomina la utilización de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad* (EAPD) de Verdugo et al. (1994) y la *Escala de Valoración de Términos*

Asociados con la Discapacidad (EVT) de Aguado y Alcedo (1999). La EAPD es una escala diseñada para el adulto y que ha sido adaptada en varias ocasiones para su aplicación en población adolescente (Felipe, 2009; Pérez-Tejero et al., 2012; Reina et al., 2011; Santana y Garoz, 2013). Sin embargo, en muchos casos las propiedades psicométricas no han sido proporcionadas y no se han encontrado estudios de réplica de la calidad técnica del instrumento. Por su parte, la EVT, utilizada en varios estudios (Aguado et al., 2008; Aguado et al., 2003; 2004), fue testada inicialmente en una muestra cuya edad estaba comprendida entre los 14 y 67 años. Con posterioridad fue validada con niños de 7º y 8º curso de Educación General Básica (EGB) ($M = 12,9$ años; $DT = 0,9$) arrojando un buen índice de consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach = ,92) (Aguado et al., 2008). Hasta donde nosotros sabemos, no hay estudios internacionales que se hayan servido de estas escalas traducidas a otro idioma.

Si atendemos a las revisiones de los estudios que se centran en el análisis de las actitudes de la población joven hacia la discapacidad, descritas en páginas anteriores, varias conclusiones pueden obtenerse referentes a los sistemas de medición utilizados. En primer lugar, y siguiendo la clasificación establecida por Antonak y Livneh (1995), en métodos directos y métodos indirectos para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad, los métodos directos claramente son los más utilizados, y dentro de ellos las escalas tipo Likert (Flórez et al., 2009; Shaver et al., 1987). Señalar que en la revisión efectuada por nosotros en el presente trabajo, la *Adjective Checklist* fue el instrumento más utilizado, seguido de la CATCH. En segundo lugar, un gran porcentaje de los estudios revisados utilizan técnicas de medida sin estudios psicométricos previos, o al menos no son señalados por los autores, lo que pone en tela de juicio la fiabilidad de las mismas. Y en tercer lugar, todas las escalas que hemos analizado en este apartado, salvando las escalas en castellano que fueron diseñadas inicialmente para población adulta, fueron creadas entre 1980 y 1986.

1.3.1.3. Programas de sensibilización llevados a cabo por diversas instituciones u organismos nacionales e internacionales

Son varias las organizaciones nacionales e internacionales que se han hecho eco del papel de la actividad físico-deportiva para cambiar las actitudes de la población en general, y de los jóvenes en particular, hacia la discapacidad y favorecer con ello una sociedad más accesible, igualitaria e inclusiva. Claro ejemplo son los tres programas

internacionales que presentamos a continuación: *Paralympic School Day*, *Special Olympics Unified Sports* y *A Touch Of Understanding*.

El *Paralympic School Day* (PSD) es un programa educativo del Comité Paralímpico Internacional (CPI) que tiene como objetivo “*crear conciencia y comprensión en las escuelas sobre las personas con discapacidad*” (International Paralympic Committee, 2014a, párr. 1). Creado por especialistas en deporte paralímpico, en discapacidad y pedagogía, el programa contiene un conjunto de actividades e información que se puede utilizar para educar a niños y jóvenes acerca del deporte paralímpico, las diferencias individuales y diferentes cuestiones sobre discapacidad. Todo ello en un ambiente divertido y lúdico. Con esta iniciativa, el CPI anima a todos los profesores a participar de este programa, y aunar así las escuelas de todo el mundo con el objetivo de fomentar la conciencia y las actitudes positivas en sus estudiantes hacia las personas con discapacidad, trabajando por la plena integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas.

La educación paralímpica pretende integrar los ideales y valores paralímpicos en el sistema educativo con el objetivo de crear conciencia y comprensión hacia las personas con discapacidad. El propósito de la educación paralímpica se logra por medio de los siguientes objetivos (International Paralympic Committee, 2014b, párr. 1):

- ✓ Aumentar el conocimiento y la sensibilización sobre el deporte paralímpico.
- ✓ Crear una mejor comprensión de la aplicación práctica de la inclusión en la educación y actividad física.
- ✓ Informar sobre los diferentes conceptos en el deporte de las personas con discapacidad.
- ✓ Aumentar la práctica del deporte para personas con discapacidad.
- ✓ Facilitar el cambio de percepción y actitud hacia las personas con discapacidad.
- ✓ Promover actividades académicas de investigación y estudio sobre la educación paralímpica.

Además de implementar el PSD, el CPI trabaja con los comités organizadores de los Juegos Paralímpicos para proporcionar información y orientación sobre cómo pueden desarrollar su propio programa educativo, en relación con el mensaje y los valores del CPI. Sin ir más lejos, *Get Set*³¹ es el programa oficial de educación de Londres 2012 para las escuelas y colegios de toda Gran Bretaña.

³¹ La página web de *Get Set*: <http://www.london2012.com/join-in/education/get-set/> ofrece una gran variedad de oportunidades, con recursos dirigidos a alumnos de entre 3 y 19 años de edad, con toda una gama de recursos de aprendizaje flexibles e interactivos diseñados para aprender acerca de los valores Olímpicos y Paralímpicos.

Señalar que la evidencia científica es favorable a favor del PSD por su valor para cambiar las actitudes de los escolares hacia la discapacidad y hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física (Ješina et al., 2006; Liu et al., 2010; McKay et al., 2015; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou y Koidou, 2008; Panagiotou, Kudláček y Evaggelinou, 2006; Van Biesen, Busciglio y Vanlandewijck, 2006; Xafopoulos et al., 2009).

Por otra parte, *Special Olympics* es un movimiento internacional, fundado en el año 1968, que está presente en 170 países, alcanza a 4,4 millones de deportistas con discapacidad intelectual que participan en más de 32 modalidades deportivas de verano e invierno. A través del poder del deporte, *Special Olympics* se esfuerza por crear un mundo mejor mediante el fomento de la aceptación y la inclusión de todas las personas. Su misión es:

Brindar entrenamiento deportivo y competencias atléticas durante todo el año en varios deportes olímpicos para niños y adultos con discapacidad intelectual, dándoles oportunidades constantes para desarrollar la aptitud física, demostrar valentía, experimentar alegría y participar en compartir dones, habilidades y amistad con sus familias, otros atletas de Special Olympics y la comunidad (Special Olympics, 2014b, párr. 1).

En España, *Special Olympics* se estableció en 1991, y en 2011 pasó a ser miembro del Comité Paralímpico Español (Special Olympics España, 2014).

Lograr la inclusión plena es el principal objetivo de *Special Olympics*, por ello la organización apuesta por el Deporte Unificado. *Special Olympics Unified Sports* es un programa que combina atletas con discapacidad intelectual (atletas *Special Olympics*) con atletas sin discapacidad (compañeros) en deportes de equipo; tanto de cara al entrenamiento como para la competición (Special Olympics, 2003). *Special Olympics Unified Sports* supone un gran reto para fomentar la inclusión de los atletas a través del deporte (Special Olympics, 2014a), y es que la participación de deportistas con y sin discapacidad es la mejor muestra de las posibilidades que ofrece el deporte como herramienta de integración social. Este programa se consolidó en *Special Olympics* España en 2011 con la celebración del Torneo Nacional de Baloncesto Unificado y el Campeonato Nacional de Fútbol 7 Unificado, que se celebra cada año desde entonces (Special Olympics España, 2014).

La investigación sobre el efecto de los programas *Special Olympics Unified Sports* se inició en la década de 1990 (Özer et al., 2012), encontrando resultados positivos en las

habilidades deportivas, autoestima y competencia social de los deportistas con discapacidad (Castagno, 2001; Özer et al., 2012; Riggen y Ulrich, 1993; Rosegard, Pegg y Compton, 2001) y una mejora de actitudes hacia la discapacidad en los deportistas sin discapacidad (Castagno, 2001; Özer et al., 2012).

A Touch Of Understanding (ATOÜ) es una organización formada por personas con y sin discapacidad que desde 1996 ofrece una serie de programas de sensibilización sobre la discapacidad diseñados con la finalidad de educar a las nuevas generaciones para que comprendan los retos asociados a la discapacidad y aceptar y respetar a todos los individuos. El programa está dirigido a estudiantes de Primaria y Secundaria del área metropolitana de Sacramento (EE.UU) y condados cercanos. Entre los principales objetivos de ATOÜ se encuentran:

Educar a los niños y jóvenes a apreciar, en lugar de miedo, las diferencias de los demás; elevar el nivel de comprensión y respeto en el entorno escolar y más allá; mejorar el ambiente de aprendizaje y ayudar a todos los niños a alcanzar sus objetivos y potencialidades; aumentar el conocimiento y entendimiento sobre la discapacidad para mejorar sus relaciones futuras, carreras profesionales y experiencias personales; mejorar la vida de las personas con discapacidad e incluir plenamente a las mismas en nuestras comunidades (A Touch Of Understanding, 2014b, p. 3).

Los resultados de este programa han sido valorados satisfactoriamente durante un periodo de tres años. Para ello se utilizó la *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale* (CATCH), anteriormente descrita, demostrando una mejora general de las actitudes hacia las personas con discapacidad en el 70,1% de los encuestados.

No menos han sido las actuaciones o programas que se han puesto en marcha desde instituciones nacionales, como el Consejo Superior de Deportes (CSD) o diversas fundaciones. Pasamos a desarrollarlas brevemente.

Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE) es un programa educativo fruto del acuerdo entre la Fundación Sanitas y el Comité Paralímpico Español (CPE). Supone la adaptación al contexto español del *Paralympic School Day*, visto con anterioridad. Los objetivos principales de este programa educativo son: “*promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes paralímpicos mediante una metodología con carácter inclusivo y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva*” (Ocete et al., 2015, p. 141).

Está dirigido a alumnos de Secundaria y Bachillerato, los cuales tendrán la oportunidad de participar activamente junto con personas con discapacidad en diferentes actividades deportivas, (boccia, baloncesto y rugby en silla de ruedas, atletismo para ciegos o voleibol sentado, entre otras actividades), con la finalidad de sensibilizar a los jóvenes sobre la discapacidad y el deporte adaptado. El proyecto, además, pretende dotar al profesorado de Educación Física de las herramientas de formación y sensibilización necesarias para trabajar la Educación Física inclusiva de manera eficaz. Los primeros resultados obtenidos de la aplicación del DIE sugieren que el programa ha tenido gran aceptación y éxito en los centros educativos donde se ha desarrollado (Ocete, 2016).

El proyecto *Experiencias Paralímpicas* impulsado por el CPE tiene como objetivo:

Divulgar los valores del deporte paralímpico entre los jóvenes estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, así como transmitir las diferentes experiencias vividas dentro del deporte de élite por varios ex atletas con discapacidad, miembros del Equipo Paralímpico Español en anteriores ediciones de los Juegos Paralímpicos (Comité Paralímpico Español, 2014, párr. 2).

El proyecto, que ha recorrido un total de quince ciudades de la geografía nacional, pretende transmitir los valores específicos del espíritu paralímpico, como son la solidaridad, el compañerismo y la superación.

Bajo el título *Tiempos Paralímpicos*, la Junta de Castilla y León promueve un programa de difusión y sensibilización que pretende acercar el deporte paralímpico a la población escolar. Este proyecto desarrollado por la Federación Polideportiva de Discapacitados de Castilla y León se enmarca dentro del programa *Deporte y Discapacidad* de la Consejería de Cultura y Turismo. Durante las tres primeras ediciones, el proyecto se ha centrado en el alumnado y profesorado de Educación Primaria y Secundaria, llegando a 215 centros educativos. Sin embargo, para el pasado curso 2015-2016 (cuarta edición del programa) los principales destinatarios del programa fueron los centros educativos de Castilla y León dedicados al alumnado con discapacidad (El Periódico de Castilla y León, 2016).

La Fundación También, entidad pionera y referente en el fomento del deporte adaptado en nuestro país, lleva más de una década visitando los centros educativos de la Comunidad de Madrid con el programa *Deportod@s Colegios*. *Deportod@s* tiene como objetivo: “conseguir, mediante jornadas de multiactividad que niñ@s y adolescentes con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales puedan acceder a la práctica de actividades deportivas adaptadas junto a otros jóvenes sin ningún tipo de discapacidad,

en un clima de total normalización” (Fundación También, 2014, párr. 2). La práctica del deporte adaptado entre niños con y sin discapacidad ofrece la posibilidad de dar a conocer las muchas capacidades que tienen las personas con discapacidad, en este caso, sus compañeros con discapacidad, así como fomentar el afán de superación, las relaciones sociales y la solidaridad entre compañeros.

Proyecto similar al anterior es el desarrollado por la Fundación Deporte Integra. La *Jornada de Sensibilización en Colegios* está diseñada para niños de entre 8 y 13 años, a los que se les da una breve explicación de lo que es la discapacidad y de cómo el deporte actúa como medio de integración social, continua con una serie de actividades deportivas (baloncesto en silla de ruedas, sitting-volley y fútbol adaptado para invidentes), para terminar con una puesta en común de la actividad (Fundación Deporte Integra, 2014).

Una visión de la discapacidad a través del deporte es el nombre de otro proyecto, que desde el equipo de baloncesto en silla de ruedas Club Deportivo Fundosa ONCE (actualmente Club Deportivo ILUNION) han puesto en marcha. Como su nombre indica, el objetivo es acercar a los centros educativos la visión conjunta del deporte y la discapacidad. Al igual que el resto de los programas, pretende despertar en los jóvenes la sensibilidad hacia la discapacidad (Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física, 2014).

No podemos olvidar tampoco el proyecto impulsado por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), bajo el marco del *Programa Europeo Comunitario para el Empleo y la solidaridad PROGRESS (2007-2013): Sensibilización en centros educativos sobre las personas con discapacidad y mayores como medida de prevención contra la discriminación*. El programa, dirigido a los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria, tiene como objetivo fundamental fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y mayores. Para ello, se pone a disposición de los centros educativos una serie de recursos y contenidos, tales como: guía de conceptos básicos, actividades y recursos didácticos para sensibilizar a los niños, cuentos para diferentes edades que incitan a la reflexión y al debate, carteles y folletos divulgativos, entre otros (De Los Reyes et al., 2008; Vitón et al., 2008). Esta experiencia pionera que se ha llevado a cabo en 65 centros educativos de seis provincias (Madrid, La Rioja, Albacete, Salamanca, Cádiz y A Coruña) ha sido valorada muy positivamente, con una alta o muy alta consecución de los objetivos pretendidos (Cid, Montero y Villagra, 2011).

1.3.2. Estado de la cuestión

En este apartado presentamos el estado de la cuestión, en materia de evaluación y modificación de las actitudes de la población joven hacia las personas con discapacidad, en entornos escolares y contextos deportivos, lo que justificaría nuestro pequeño proyecto. Los antecedentes expuestos en el apartado anterior nos dejan un estado de la cuestión en este tema que se caracteriza por:

- ✓ La primera cuestión, y más relevante, es que el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad es posible.
- ✓ Otra característica son los escasos estudios, de formación y modificación de actitudes hacia la discapacidad, llevados a cabo con población en edad escolar.
- ✓ Hasta la fecha, es notable la falta de estudios que incluyan programas de sensibilización hacia la discapacidad dentro del currículo escolar ordinario, y más concretamente dentro de la programación anual de las asignaturas.
- ✓ Aún es más evidente el escaso número de programas que utilizan como herramienta para propiciar tal cambio la actividad físico-deportiva.
- ✓ No hay programas educativos de sensibilización, sin contar las actuaciones puntuales desde diversas organizaciones anteriormente mencionadas, que sirviéndose de la actividad física estén plenamente integrados dentro de la programación de la asignatura de Educación Física y que permita al profesorado de Educación Física su aplicación.
- ✓ Los hallazgos apuntan a que determinadas variables (edad, género, contacto con personas con discapacidad...) son determinantes en las actitudes mantenidas hacia las personas con discapacidad.
- ✓ La literatura no aporta datos concluyentes sobre las técnicas, o combinaciones de las mismas, más óptimas para mejorar las actitudes hacia la discapacidad.
- ✓ El contacto con personas con discapacidad junto con la simulación y los grupos de discusión son las técnicas más utilizadas en los programas de modificación de actitudes.
- ✓ Los instrumentos de evaluación más utilizados son las escalas tipo Likert.

- ✓ No existen instrumentos en español creados y validados específicamente para valorar las actitudes de la población joven hacia las personas con discapacidad.
- ✓ Es evidente, a tenor de las conclusiones aportadas por las revisiones analizadas, la necesidad de mejora en la metodología de la mayoría de los estudios:
 - Es frecuente la utilización de técnicas de medida sin estudios psicométricos previos, en algunos casos creados para la ocasión.
 - La descripción de los estudios, y el déficit de información proporcionado acerca de los programas de cambio de actitudes utilizados, no permite la réplica de los mismos.
 - La carencia de seguimiento a corto, medio y largo plazo se erige como otra de las principales limitaciones encontradas en la mayoría de los estudios.

El examen de la literatura sobre las técnicas de modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad reveló numerosas deficiencias en la metodología y, en la mayoría de los casos, datos inconclusos. Por ello, reconociendo la necesaria tarea de desarrollar y validar estrategias eficaces de cambio de actitudes, vemos apropiado y necesario desarrollar la presente investigación. La presencia de estas limitaciones en los estudios analizados sugiere e induce ciertos criterios para las investigaciones futuras. De esta manera, el presente trabajo pretende cubrir las lagunas existentes en este ámbito, empleando para ello una serie de pautas en el desarrollo e implementación de la investigación. Algunas de ellas son:

- ✓ Desarrollar los programas de intervención teniendo en consideración las indicaciones y orientaciones que la literatura manifiesta a la hora de aplicar las diferentes técnicas y que contribuyen al éxito de los programas de cambio de actitudes.
- ✓ Validar los contenidos de los programas de sensibilización mediante juicio de expertos, así como, proporcionar el desarrollo de los mismos para su replicación.
- ✓ Seleccionar adecuadamente el instrumento de medida a utilizar, acorde con las características de la población diana.
- ✓ Estudiar y proporcionar la fiabilidad del instrumento con un grupo de población de similares características a la población objeto de estudio.

- ✓ Complementar el análisis de los resultados cuantitativos con datos cualitativos.
- ✓ Utilizar medidas de seguimiento para valorar los efectos del tratamiento a corto y medio plazo.
- ✓ Utilizar grupos control para evaluar el efecto real del tratamiento.

PARTE SEGUNDA: ESTUDIO EMPÍRICO

2

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS

2.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los esperanzadores resultados de los estudios que promueven el cambio de actitud hacia las personas con discapacidad y las limitaciones metodológicas observadas en las investigaciones revisadas justifican, por sí solas, la conveniencia de abrir nuevas líneas de investigación que aporten a la comunidad científica información relevante sobre los programas de cambio de actitudes hacia la población más joven.

Al hilo de los antecedentes y el estado de la cuestión anteriormente expuestos, proponemos el siguiente **problema investigador**³² que motivó el presente estudio:

¿Cuáles son las técnicas de modificación de actitudes, o combinaciones de las mismas, más eficaces para propiciar la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad?

En coherencia con nuestro problema investigador, proponemos el siguiente **objetivo general**:

1. Elaborar y evaluar la efectividad de tres programas de sensibilización, que combinan diferentes técnicas de cambio de actitudes, hacia las personas con discapacidad, en población de edad escolar y utilizando como referente la actividad físico-deportiva.

³² Pérez Serrano (1994a) entiende por problema “una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar” (p. 181). Para esta autora, cuando comenzamos una investigación conviene centrar la atención en preguntas que nos ayuden a clarificar el problema, y nos motiven hacia la modificación y mejora de algún aspecto de nuestra realidad educativa.

Partiendo de nuestro objetivo general, hemos desarrollado una serie de **objetivos específicos** que concretan y secuencian la investigación con la mayor precisión posible:

1. Elaborar y validar tres programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad, que combinen diferentes técnicas de cambio de actitudes, válidos pedagógicamente para integrarse dentro de la programación anual de la asignatura de Educación Física, y dirigidos a escolares de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Diseñar y validar instrumentos de evaluación que nos permitan valorar las variables referentes al alumnado y las variables referidas a los propios programas de intervención.
3. Valorar las actitudes iniciales de los jóvenes hacia las personas con discapacidad.
4. Detectar en qué grado las variables: género, edad, contacto con personas con discapacidad, razón y grado de contacto con ellas y tipo de discapacidad influyen en las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad.
5. Analizar comparativamente los efectos de los programas de intervención en las actitudes hacia las personas con discapacidad de la población diana.
6. Valorar la continuidad del efecto de cambio de actitudes en un periodo de tiempo de cuatro meses pasada la intervención.
7. Evaluar los propios programas de intervención.

2.2. HIPÓTESIS

Para el presente trabajo fueron propuestas las siguientes hipótesis:

Hipótesis preintervención:

1. No existirán diferencias significativas de partida en las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los grupos experimentales y el grupo control.
2. El género determinará el grado de las actitudes, las chicas mantendrán actitudes más positivas que los chicos hacia las personas con discapacidad.
3. La edad determinará el grado de las actitudes, los sujetos de mayor edad mantendrán actitudes más negativas que los sujetos de menor edad hacia las personas con discapacidad.
4. La variable contacto con personas con discapacidad se relacionará lineal y positivamente con el grado de actitudes hacia las personas con discapacidad, de tal manera que las personas que tuvieron contacto previo con personas con discapacidad manifestarán actitudes más positivas que aquellas que no mantuvieron contacto alguno.

Hipótesis postintervención:

5. Los grupos que reciben tratamiento manifestarán una mejora significativa en sus actitudes hacia las personas con discapacidad, siendo más notoria en el programa que aúna más técnicas. Por el contrario, los sujetos pertenecientes al grupo control no verán modificadas sus actitudes significativamente.
6. Los efectos del tratamiento se mantendrán a lo largo de cuatro meses para cada uno de los programas.
7. Ambos, profesorado y alumnado manifestarán un elevado grado de satisfacción con los programas de intervención, en cuanto al diseño y repercusión de los mismos en las actitudes y conocimientos propios.

3

MÉTODO

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para desarrollar esta investigación tuvimos en consideración la población formada por los alumnos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria³³ de la Comunidad de Madrid. Dadas las intenciones de la investigación, la selección de los centros de enseñanza, los profesores implicados y los grupos partícipes de la intervención atendió inicialmente a una serie de criterios de inclusión, que detallamos a continuación.

Criterios de selección de los centros de enseñanza.

- ✓ Centros donde se imparten enseñanzas escolares de régimen general, más concretamente Educación Secundaria Obligatoria.
- ✓ No pertenecer a la red de centros denominados Centros de Escolarización Preferente.
- ✓ Centros cuyo organismo directivo valorara y estuviera de acuerdo con los objetivos y beneficios del programa educativo.
- ✓ Centros de titularidad pública. Esta decisión fue adoptada en virtud de la consideración de que dichos centros, tal y como se manifiesta en el *Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2012-2013*

³³ La decisión de elegir a grupos de primero y segundo de ESO se debe a que, en general, en estos cursos hay una menor derivación de alumnos a otras modalidades educativas como, por ejemplo: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Aulas de Compensación Educativa (ACE) y Formación Profesional Básica (FPB), lo que garantiza un mejor seguimiento del programa.

(Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2015), acogen la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales en nuestra región.

Criterios de selección de los profesores.

- ✓ Profesores de Educación Física que tuvieran interés por aprender y aplicar el programa educativo propuesto.
- ✓ Profesores de Educación Física con destino definitivo, desplazados, en expectativa o interinos que tuvieran la plaza asignada, durante el curso académico en el cual se llevó a cabo la intervención, en el mismo centro.
- ✓ Profesores de Educación Física que tuvieran, dentro de su horario individual, grupos de primero y/o segundo de ESO, a los cuales impartieran la asignatura de Educación Física.

Criterios de selección de los grupos partícipes del programa.

- ✓ Grupos o clases que no albergaran entre sus integrantes a alumnos con necesidades educativas especiales substancialmente visibles o sobresalientes a “ojos de sus compañeros.”

Una vez expuestos los criterios de selección, el método seguido para la elección de la muestra fue no probabilístico³⁴ y a propósito (León y Montero, 2015). Para la selección de la muestra partimos de grupos naturales dentro del entorno escolar. Aguado et al. (2003) afirman que esta selección de los sujetos es típica en las investigaciones que se desarrollan en ambientes naturales como la escuela.³⁵ En palabras de Chacón, Anguera y López (2000), en el momento en que bajamos a la arena de lo cotidiano en evaluación de programas se descarta el muestreo probabilístico.

³⁴ Para Ruiz Olabuénaga (2007) el muestro no probabilístico resulta con frecuencia insustituible en los estudios que se sirven de la metodología cualitativa, siendo tan útil y válido como el probabilístico. En el muestreo intencional el investigador se preocupa de posicionarse en la situación que le permita recabar la información más valiosa para el concepto y teoría buscados, más que preocuparse de la selección de la muestra al azar o del número ideal de sujetos.

³⁵ Las condiciones de naturalidad y de incertidumbre son precisamente, tal y como sugieren Rodríguez, Gil y García (1996), las que caracterizan a la investigación educativa, diferente de otra que se realiza desde una realidad simulada, más propia de laboratorio.

En su lugar, se tomaron medidas para asegurar que el muestreo de la población fuera lo más representativo posible: (1) se seleccionaron dos centros por cada grupo experimental y control; (2) los centros seleccionados atendían a varias Direcciones de Área Territorial, y diferentes distritos dentro de Madrid-Capital; y (3) se aplicó la triangulación de datos procedentes de diversas fuentes, entre ellas diarios y grupos de discusión, que permiten una discusión más a fondo y una obtención de datos con un nivel de confianza razonable.

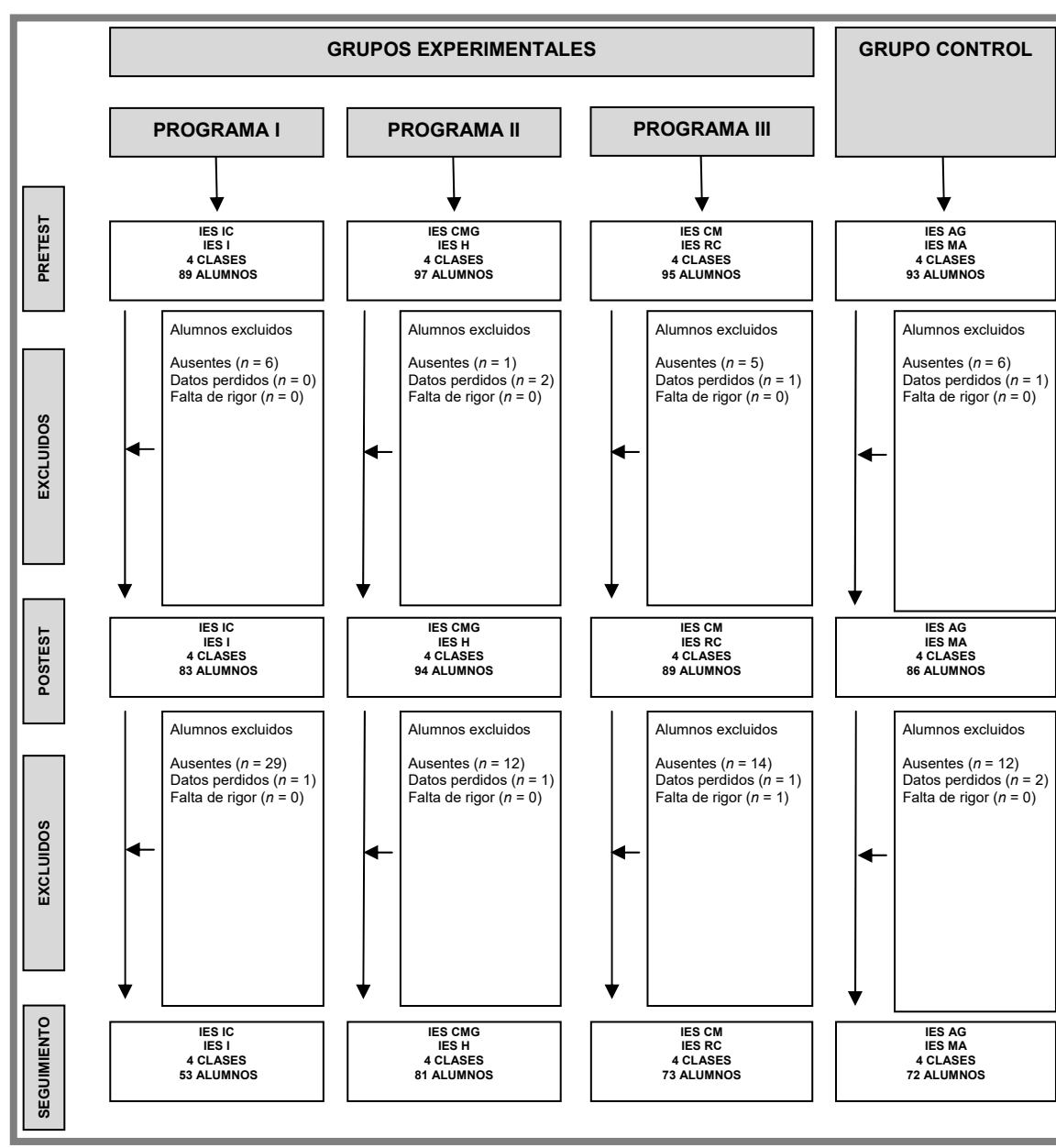
Siendo conscientes de las dificultades de un estudio humilde y sin financiación alguna, como el que nos ocupa, así como conociendo las limitaciones de los estudios longitudinales a la hora de mantener la muestra inicialmente seleccionada, intentamos acercarnos a una muestra de 100 sujetos por cada una de las condiciones experimentales. Muestra que supera ampliamente la muestra seleccionada en otros estudios semejantes (véase tablas 1-4 y 1-5), lo que nos permitiría utilizar la familia de técnicas de análisis denominada *contrastes paramétricos* o *pruebas paramétricas*.

De esta manera, fueron ocho centros de ESO de la Comunidad de Madrid los que participaron en esta investigación, ocho profesores de Educación Física, y 374 alumnos de primero y segundo de ESO, pertenecientes a 16 clases o grupos (dos por cada centro de enseñanza).

Como se verá más adelante, el presente trabajo estudiará los efectos de la aplicación de tres programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad, contando además con un grupo de control. Por ello, los ocho centros partícipes fueron asignados a los tres grupos experimentales y al grupo control. Cada grupo experimental contó con una muestra procedente de dos centros, de manera similar el grupo control estuvo también formado por sujetos provenientes de dos centros. Más concretamente, cada grupo experimental o control estuvo conformado por una muestra procedente de cuatro clases o grupos (dos grupos de cada uno de los dos centros, resultando en dos clases de primero de ESO y dos clases de segundo de ESO). El criterio elegido para la asignación de los centros a los diferentes programas atendió a las oportunidades para desarrollar de manera más eficaz cada uno de los programas (centros de Educación Especial cercanos, localización que permitiese el desplazamiento cómodo de los colaboradores, instalaciones deportivas disponibles, etc.). La figura 3-1 muestra el número de participantes que completaron cada paso de la investigación. Para Aguado et al. (2003) la mortalidad experimental es un fenómeno habitual en diseños de medidas repetidas.

La mortalidad experimental en las diferentes fases del programa (sobre todo en la aplicación de la medida de seguimiento) se debe a varias razones, entre las que destacamos: absentismo escolar, cambio de clase, cambio de centro, retorno del alumnado a sus países de origen y, en menor medida, derivación a diferentes programas educativos (PCPI, FPB, ACE...). Mortalidad que en el caso del programa I ascendió a un 40,45% en la medida de seguimiento, en el programa II fue de un 16,49%, en el programa III fue de un 23,16% y en el grupo control llegó hasta un 22,58%.

Figura 3-1. Participantes en cada una de las fases del programa



3.1.1. Caracterización de la muestra

Como ya quedó indicado en párrafos anteriores, la muestra quedó conformada por ocho centros de ESO de la Comunidad de Madrid, ocho profesores de Educación Física, y 374 alumnos de primero y segundo de ESO³⁶, pertenecientes a 16 clases o grupos (dos grupos por cada centro de enseñanza).

La figura 3-2 corresponde a la ficha técnica de la muestra, donde se detalla lo anteriormente comentado.

Figura 3-2. Ficha técnica de la muestra

ÁMBITO
<ul style="list-style-type: none"> Comunidad de Madrid
UNIVERSO
<ul style="list-style-type: none"> Alumnos de primero y segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria
POBLACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Alumnos de primero y segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria escolarizados en centros públicos de la Comunidad de Madrid (65.778 unidades poblacionales)³⁷
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA
Tamaño de la muestra
<ul style="list-style-type: none"> 374 alumnos de primero y segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (0,57% de la población)
CARACTERÍSTICAS DEL MUESTREO
Puntos de muestreo
<ul style="list-style-type: none"> Cuatro Direcciones de Área Territorial Ocho institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid
Procedimiento de muestreo
<ul style="list-style-type: none"> No probabilístico, con selección de los integrantes de la muestra a propósito
OPERACIÓN DE CAMPO
Fecha de ejecución
<ul style="list-style-type: none"> De marzo de 2012 a noviembre de 2014
Técnica de recogida de datos
<ul style="list-style-type: none"> Cuestionarios en papel Grupos de discusión

³⁶ Indicar que el número de alumnos corresponde a la medida pretest, pues a medida que fue avanzando el proceso la muestra de alumnos fue disminuyendo por diversas razones (ver figura 3-1).

³⁷ Dato obtenido del documento *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Curso 2009-2010. Datos definitivos* (Consejería de Educación y Empleo, 2012).

3.1.1.1. Perfil sociodemográfico del alumnado

El análisis de la información aportada por el cuestionario sociodemográfico utilizado nos ha permitido obtener el perfil del alumnado partícipe del programa (tabla 3-1), y que presentamos en nuestras próximas líneas.

Tabla 3-1. Perfil del alumnado partícipe en función de la condición experimental

VARIABLES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		GRUPO CONTROL		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Género										
Chico	52	58,4	56	57,7	46	48,4	50	53,8	204	54,5
Chica	37	41,6	41	42,3	49	51,6	43	46,2	170	45,5
Edad										
12 años	24	27	38	39,2	28	29,5	16	17,2	106	28,3
13 años	39	43,8	36	37,1	36	37,9	48	51,6	159	42,5
14 años	19	21,3	20	20,6	21	22,1	17	18,3	77	20,6
15 años o más	7	7,9	3	3,1	10	10,5	12	12,9	32	8,6
Curso										
Primero	48	53,9	55	56,7	49	51,6	49	52,7	201	53,7
Segundo	41	46,1	42	43,3	46	48,4	44	47,3	173	46,3
Contacto previo con personas con discapacidad										
Sí	49	55,1	62	63,9	48	50,5	57	61,3	216	57,8
No	40	44,9	35	36,1	47	49,5	36	38,7	158	42,2
Razón de contacto³⁸										
Familiar	22	44,9	23	37,1	19	39,6	23	40,3	87	40,3
Compañero de instituto	3	6,1	18	29,0	12	25,0	9	15,8	42	19,4
Ocio/amistad	20	40,8	22	35,5	15	31,2	23	40,3	80	37,0
Otras razones	8	16,3	4	6,5	2	4,2	20	35,1	34	15,7

³⁸ Aclarar que 33 sujetos, que supone el 8,82% de la muestra total, indicaron tener contacto con más de una persona con discapacidad, lo que supone, como podemos apreciar en la tabla 3-1, que los datos numéricos de las variables *razón de contacto* y *tipo de discapacidad* no se correspondan a los datos de la variable *contacto previo con personas con discapacidad*. Los porcentajes obtenidos se realizaron en base al número de alumnos de cada condición experimental, y para la muestra total, que refirieron tener algún tipo de contacto con personas con discapacidad.

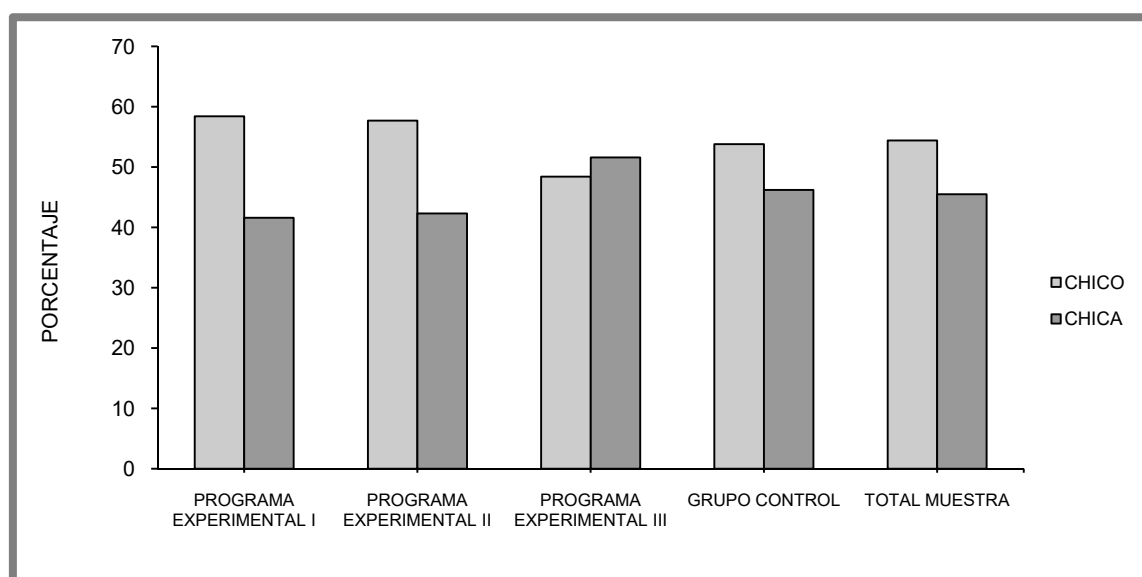
Tabla 3-1. (continuación)

VARIABLES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		GRUPO CONTROL		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Frecuencia de contacto										
Todos los días	3	6,1	16	25,8	6	12,5	15	26,3	40	18,5
Varios días a la semana	8	16,3	15	24,2	15	31,3	28	49,1	66	30,6
Un día a la semana	4	8,2	3	4,8	3	6,3	3	5,3	13	6,0
Al menos una vez al mes	8	16,3	8	12,9	7	14,6	2	3,5	25	11,6
Ocasionalmente	26	53,1	20	32,3	17	35,4	9	15,8	72	33,3
Tipo de discapacidad										
Física	17	34,7	17	27,4	22	45,8	34	59,6	90	41,7
Auditiva	12	24,5	5	8,1	3	6,3	4	7,0	24	11,1
Visual	6	12,2	3	4,8	2	4,2	7	12,3	18	8,3
Intelectual	12	24,5	33	53,2	18	37,5	19	33,3	82	38,0
Múltiple	7	14,3	7	11,3	3	6,3	9	15,8	26	12,0

➤ Género

En relación al género observamos una mayor proporción de chicos que de chicas en la muestra seleccionada, en concreto 54,5% y 45,5%, respectivamente.

Figura 3-3. Muestra porcentual del alumnado en función del género y condición experimental

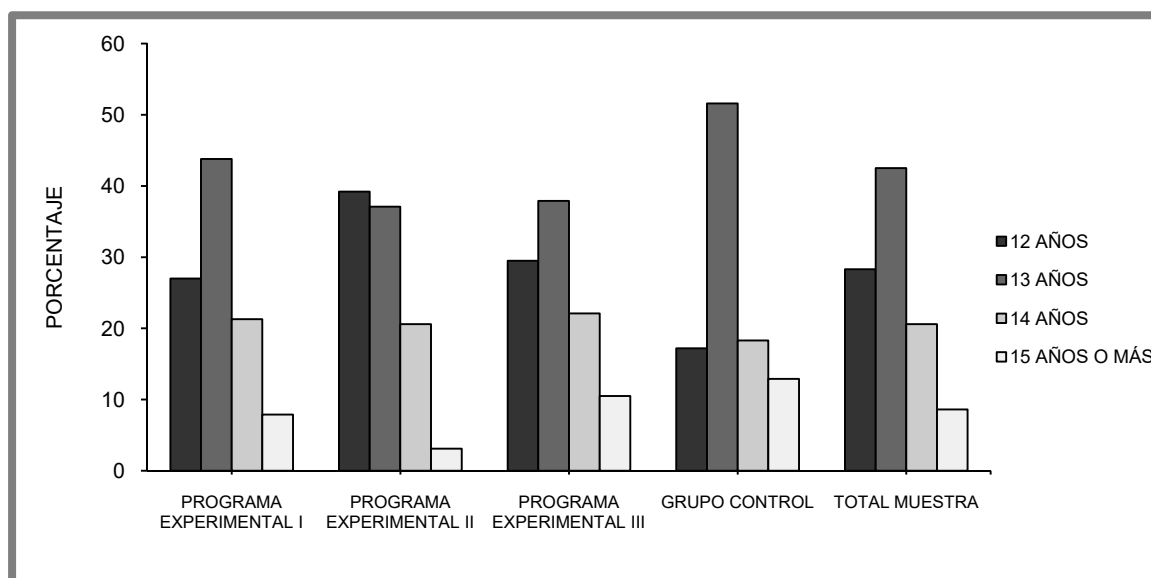


Datos que concuerdan con los datos ofrecidos por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid para el curso 2012-2013. Según la publicación *Datos y Cifras de la Educación 2012-2013* (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2013) correspondiente al citado curso, el 51,2% de los alumnos matriculados en ESO eran chicos, frente al 48,8% de chicas matriculadas.

➤ Edad

Respecto a la edad de los participantes del estudio, y dado que los cursos seleccionados fueron primero y segundo de ESO, destaca que son los alumnos de 12 (28,3%), 13 (42,5%) y 14 años (20,6%) los que integran mayoritariamente la muestra. Siendo tan solo el 8,6% los alumnos de 15 años o más.

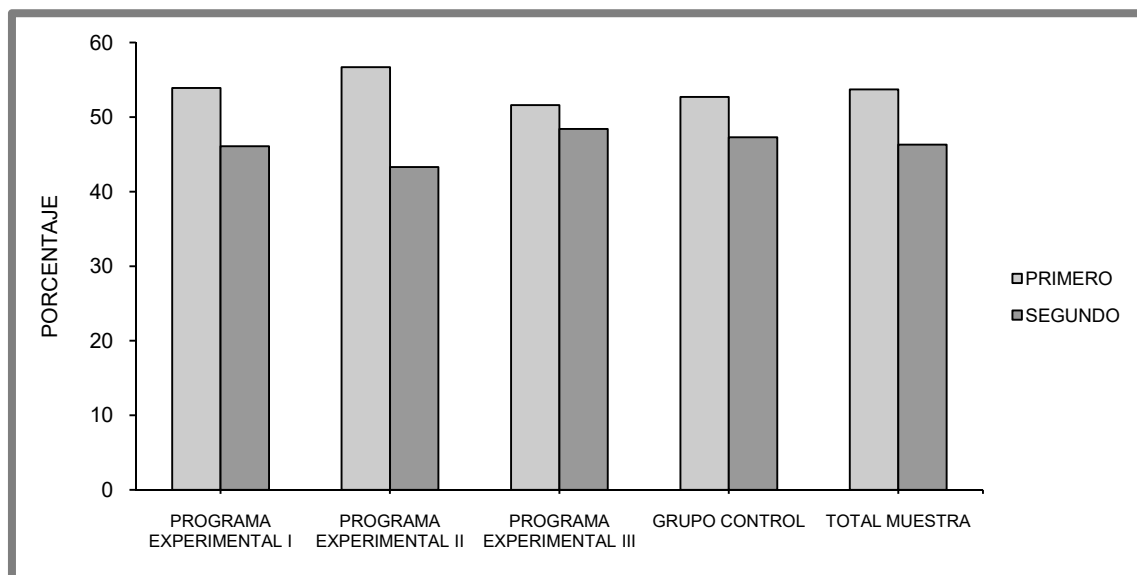
Figura 3-4. Muestra porcentual del alumnado en función de la edad y condición experimental



➤ Curso

Si atendemos al curso en el cual están matriculados los sujetos, el 53,7% cursa primero de ESO, y el 46,3% cursa segundo de ESO.

Figura 3-5. Muestra porcentual del alumnado en función del curso y condición experimental

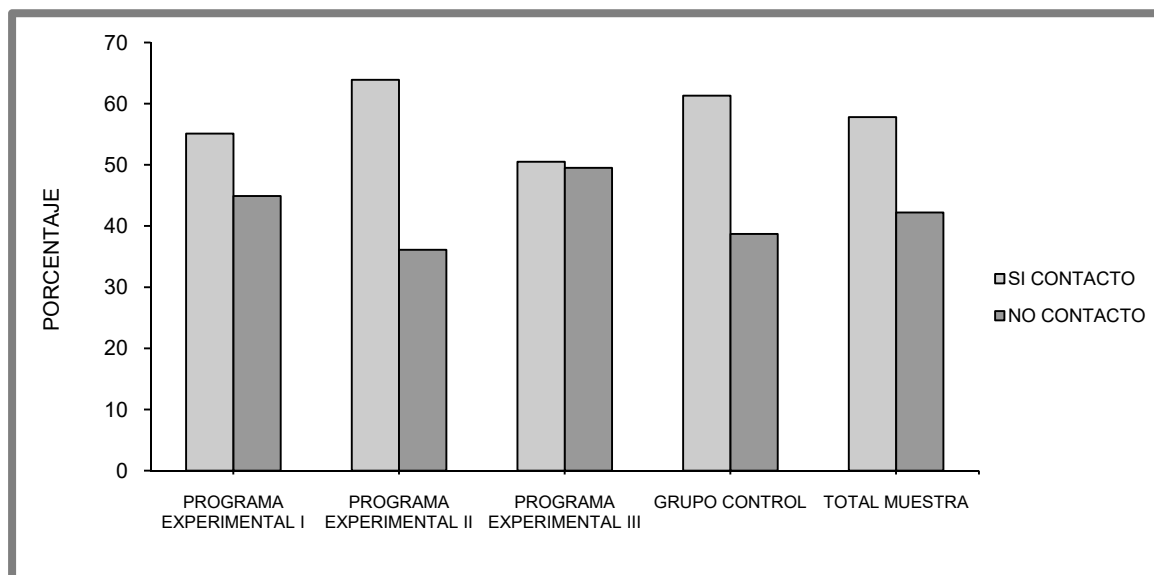


Porcentajes que concuerdan con los encontrados en el documento *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Curso 2009-2010. Datos definitivos* (Consejería de Educación y Empleo, 2012) donde la cifra de alumnos matriculados en primero en centros públicos es mayor a la cifra de alumnos matriculados en segundo curso de ESO.

➤ **Contacto previo con personas con discapacidad**

El 57,8% de los encuestados manifestó tener contacto con personas con discapacidad, mientras que el 42,2% refirió no tener contacto alguno.

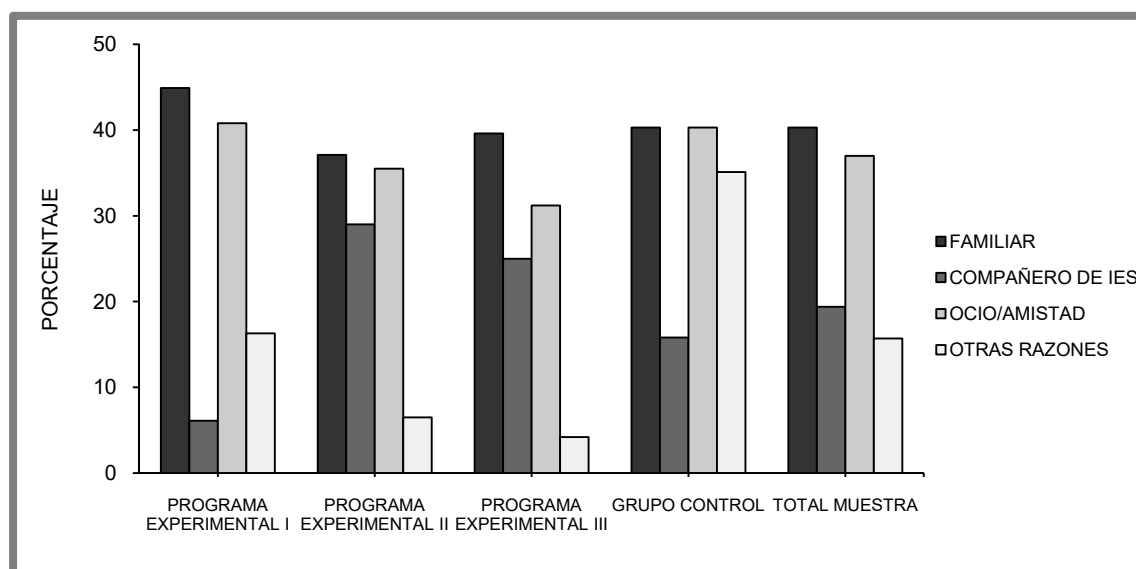
Figura 3-6. Muestra porcentual del alumnado en función del contacto previo con personas con discapacidad y condición experimental



➤ Razón de contacto

Los datos muestran que el 40,3% de los alumnos que tienen contacto con personas con discapacidad tienen un familiar con algún tipo de discapacidad, el 37% mantiene contacto con personas con discapacidad por razones de ocio y amistad, el 19,4% tiene algún compañero de instituto con discapacidad, mientras que el 15,7% de los participantes mantiene contacto por otras razones, como vecinos, amigos de un familiar, etc.

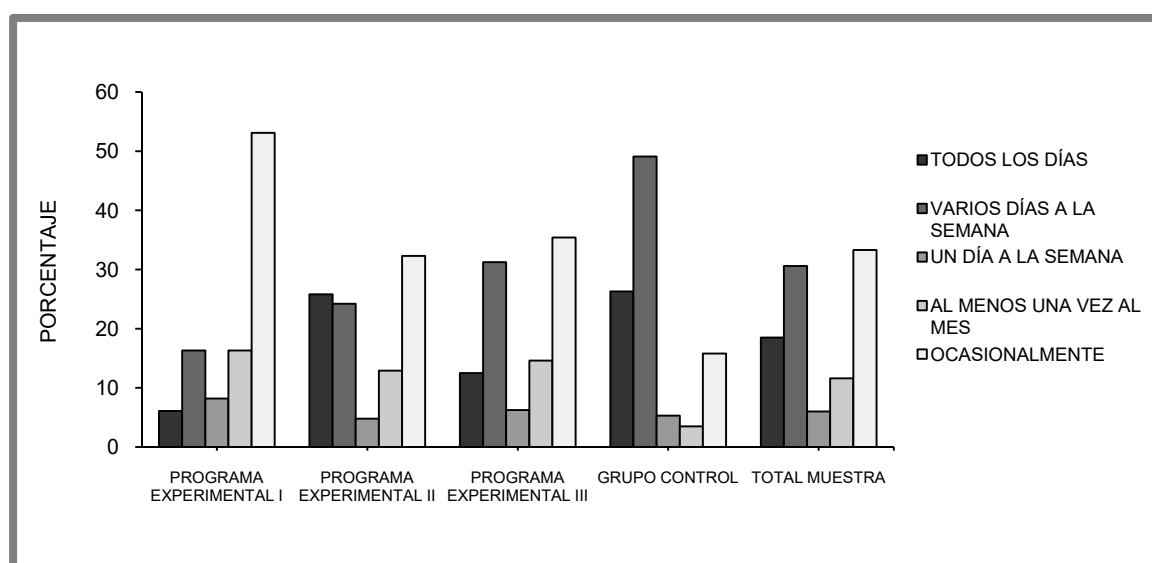
Figura 3-7. Muestra porcentual del alumnado en función de la razón de contacto con personas con discapacidad y condición experimental



➤ Frecuencia de contacto

De los alumnos que manifiestan mantener contacto con personas con discapacidad, una tercera parte (33,3%) mantiene contacto ocasionalmente, el 11,6% al menos una vez al mes, el 6% un día a la semana, el 30,6% varios días a la semana, y el 18,5% todos los días.

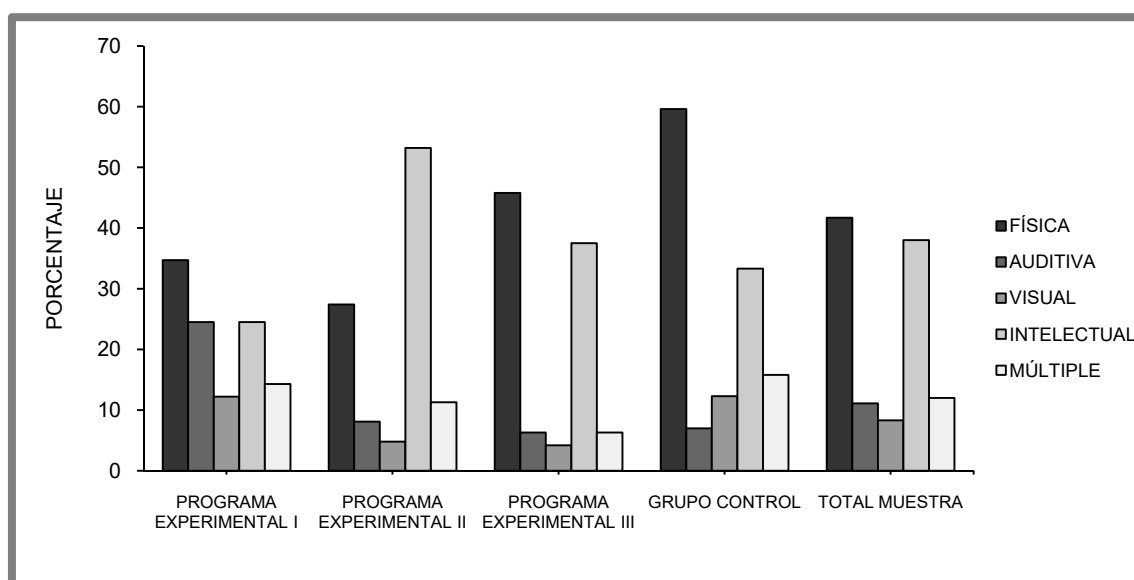
Figura 3-8. Muestra porcentual del alumnado en función de la frecuencia de contacto con personas con discapacidad y condición experimental



➤ Tipo de discapacidad

Son la discapacidad física (41,7%) y la discapacidad intelectual (38%) las discapacidades de las personas con las que mantienen más contacto los alumnos, seguido de la discapacidad múltiple (12%), discapacidad auditiva (11,1%) y discapacidad visual (8,3%).

Figura 3-9. Muestra porcentual del alumnado en función del tipo de discapacidad de la persona de contacto y condición experimental



3.1.1.2. Perfil sociodemográfico del profesorado

Del análisis de la información aportada en las entrevistas personales a los profesores de los centros hemos obtenido el perfil del profesorado partícipe del programa (tabla 3-2), y que presentamos en nuestras próximas líneas.

Tabla 3-2. Perfil del profesorado partícipe en función de la condición experimental

VARIABLES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		GRUPO CONTROL		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i> ³⁹	%
Género										
Hombre	2	66,7	1	50	2	100	1	50	5	62,5
Mujer	1	33,3	1	50	-	-	1	50	3	37,5
Edad										
25 - 34 años	2	66,7	1	50	1	50	-	-	3	37,5
35 - 44 años	-	-	1	50	1	50	1	50	3	37,5
45 - 55 años	1	33,3	-	-	-	-	-	-	1	12,5
> 55 años	-	-	-	-	-	-	1	50	1	12,5
Situación profesional										
Destino definitivo	1	33,3	-	-	-	-	1	50	2	25
Expectativa	-	-	1	50	-	-	1	50	2	25
Desplazado	-	-	-	-	1	50	-	-	1	12,5
Comisión	1	33,3	-	-	-	-	-	-	1	12,5
Interino	1	33,3	1	50	1	50	-	-	2	25
Experiencia docente										
1 - 5 años	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 - 10 años	2	66,7	1	50	1	50	-	-	3	37,5
11 - 15 años	-	-	1	50	-	-	1	50	2	25
> 15 años	1	33,3	-	-	1	50	1	50	3	37,5
Titulación universitaria										
Diplomado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Licenciado	1	33,3	2	100	1	50	2	100	6	75
Máster	2	66,7	-	-	1	50	-	-	2	25
Doctor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formación universitaria en actividad física adaptada o afín a la discapacidad en general										
Sí	3	100	2	100	1	50	1	50	6	75
No	-	-	-	-	1	50	1	50	2	25

³⁹ Aclarar que si bien son ocho profesores los que han intervenido en la realización del estudio, uno de ellos ha participado en dos programas, programa I y programa III, por lo que hemos decidido hacer los porcentajes para el total de la muestra en base a ocho profesores.

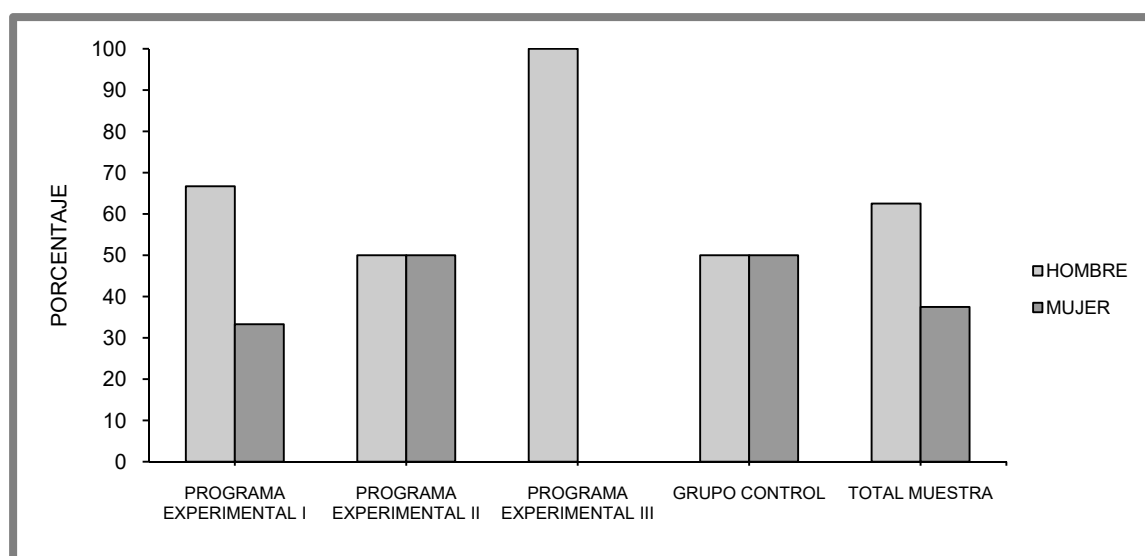
Tabla 3-2. (continuación)

VARIABLES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		GRUPO CONTROL		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Formación continua en actividad física adaptada o afín a la discapacidad en general										
Sí	1	33,3	-	-	1	50	1	50	2	25
No	2	66,6	2	100	1	50	1	50	6	75
Experiencia con alumnos con discapacidad										
Sí	3	100	-	-	2	100	2	100	6	75
No	-	-	2	100	-	-	-	-	2	25
Experiencias previas realizadas desde el área de Educación Física en relación a la discapacidad										
Sí	3	100	2	100	1	50	1	50	6	75
No	-	-	-	-	1	50	1	50	2	25

➤ Género

La proporción de profesores hombres que participaron en el estudio fue de 62,5% frente al 37,5% de mujeres. La muestra de profesores por género respeta los datos poblacionales. Según el *Anuario de Estadísticas Deportivas 2015*, durante el curso escolar 2012-2013 el 22,3% del alumnado matriculado en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, estudios conducentes a ejercer como profesor de Educación Física, fueron mujeres, frente al 77,7% de hombres (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

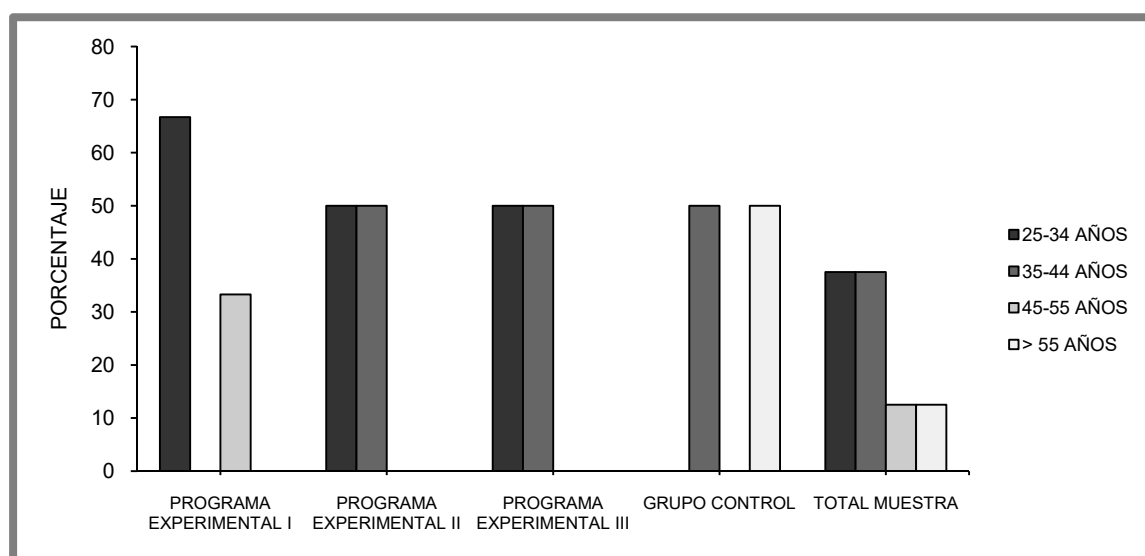
Figura 3-10. Muestra porcentual del profesorado en función del género y condición experimental



➤ Edad

Dentro del perfil del profesorado, vemos que el 37,5% de los profesores tienen una edad comprendida entre los 25 y 34 años y que otro 37,5% tienen entre 35 y 44 años. Solo un profesor (12,5%) se encuentra en los rangos de edad de 45 a 55 años y edad superior a 55 años.

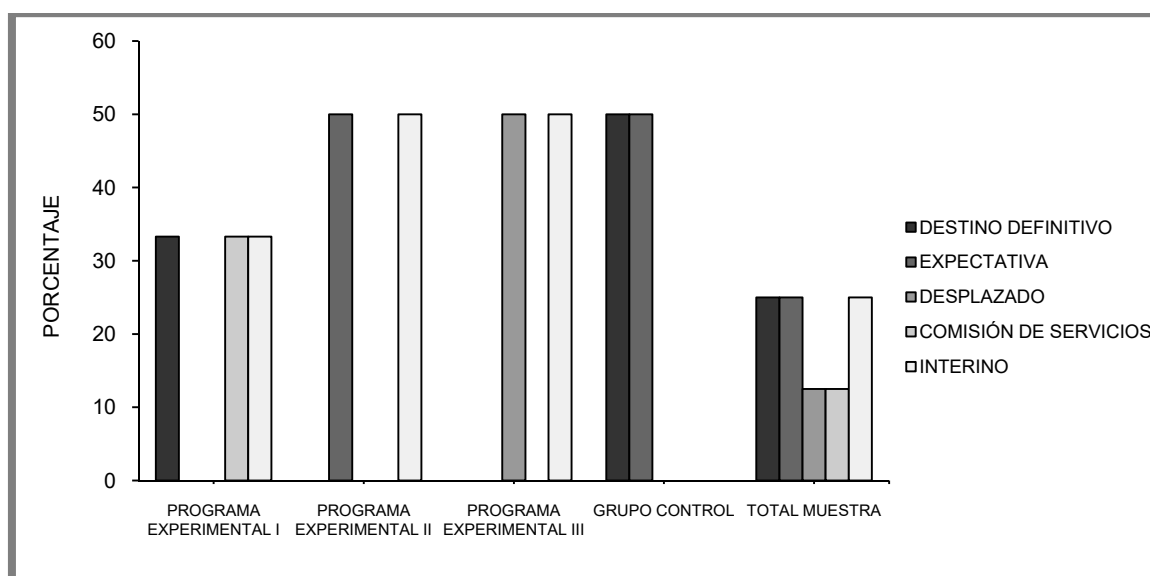
Figura 3-11. Muestra porcentual del profesorado en función de la edad y condición experimental



➤ Situación profesional

La muestra de profesores revela gran heterogeneidad en función de su situación profesional, encontrando dos profesores interinos (25%), dos profesores con destino definitivo (25%), dos profesores en expectativa (25%), un profesor desplazado (12,5%) y un profesor en comisión de servicios (12,5%).

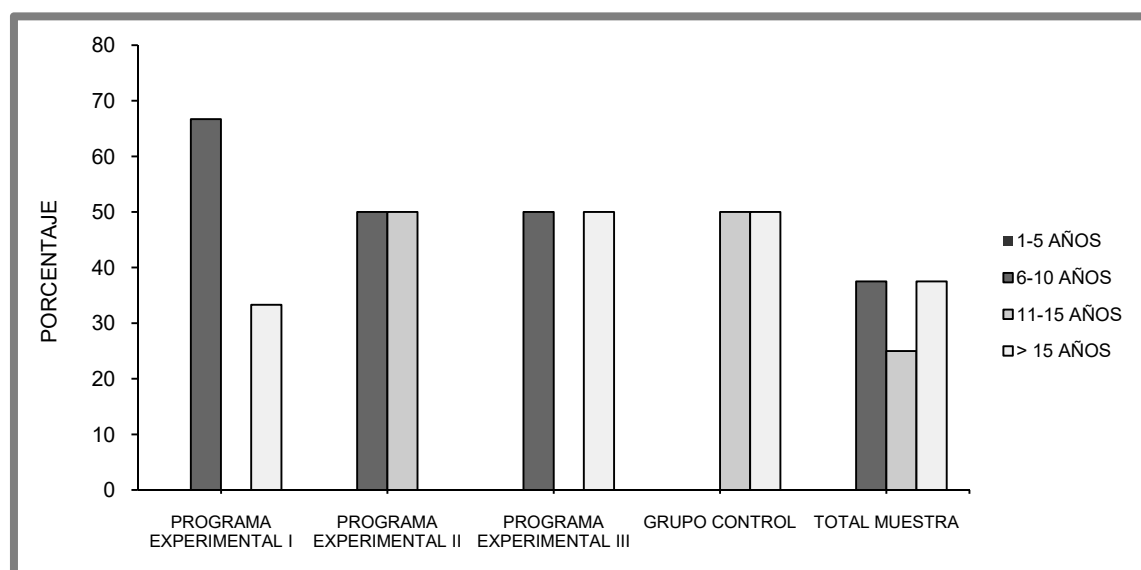
Figura 3-12. Muestra porcentual del profesorado en función de la situación profesional y condición experimental



➤ Experiencia docente

Los datos muestran que el 37,5% de los profesores tienen una experiencia docente entre 6 y 10 años, el 25% entre 11 y 15 años, y el 37,5% cuenta con una experiencia superior a 15 años.

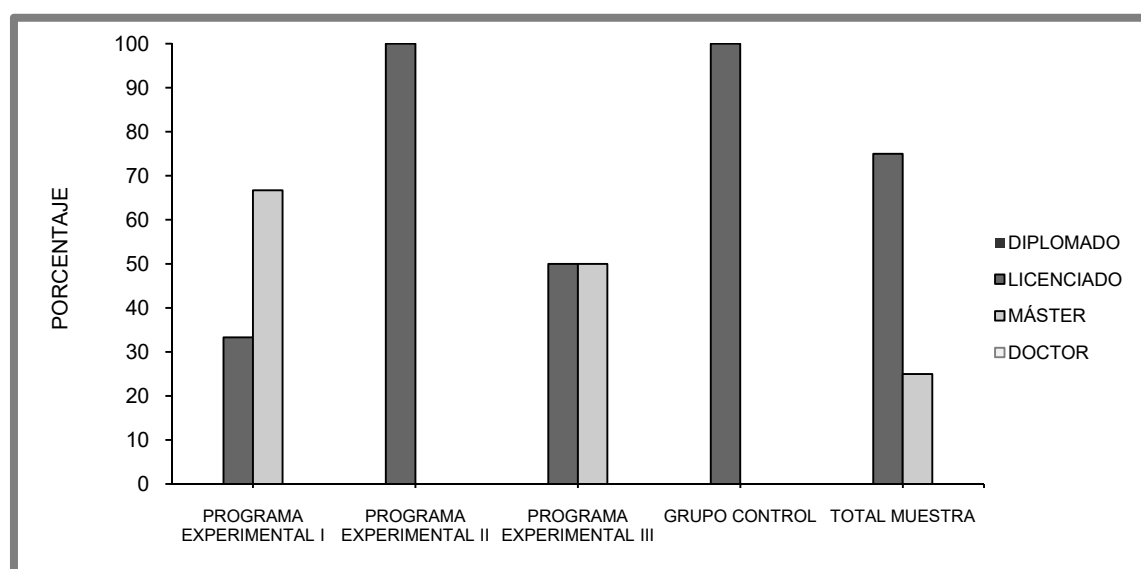
Figura 3-13. Muestra porcentual del profesorado en función de la experiencia docente y condición experimental



➤ Titulación universitaria

Informa del nivel superior de estudios del profesorado. El 75% de la muestra está formada por licenciados, mientras que el 25% está formada por profesores con título de Máster.

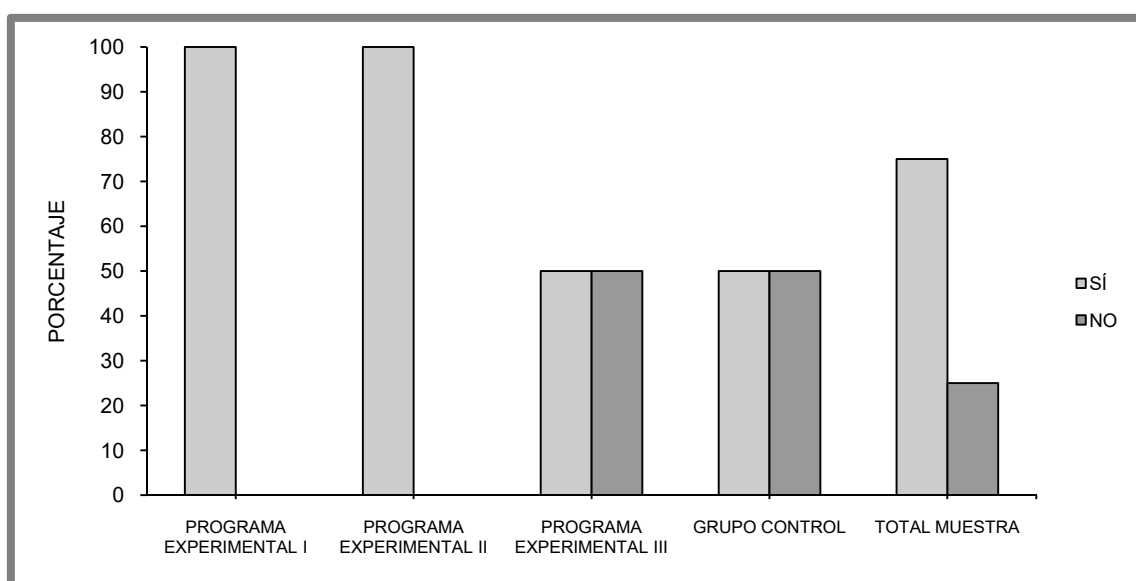
Figura 3-14. Muestra porcentual del profesorado en función de la titulación universitaria y condición experimental



➤ **Formación universitaria en actividad física adaptada o discapacidad en general**

El 75% de los profesores ha cursado durante su formación universitaria alguna asignatura en actividad física adaptada o discapacidad en general, y el 25% no refiere formación universitaria alguna en este tipo de contenidos.

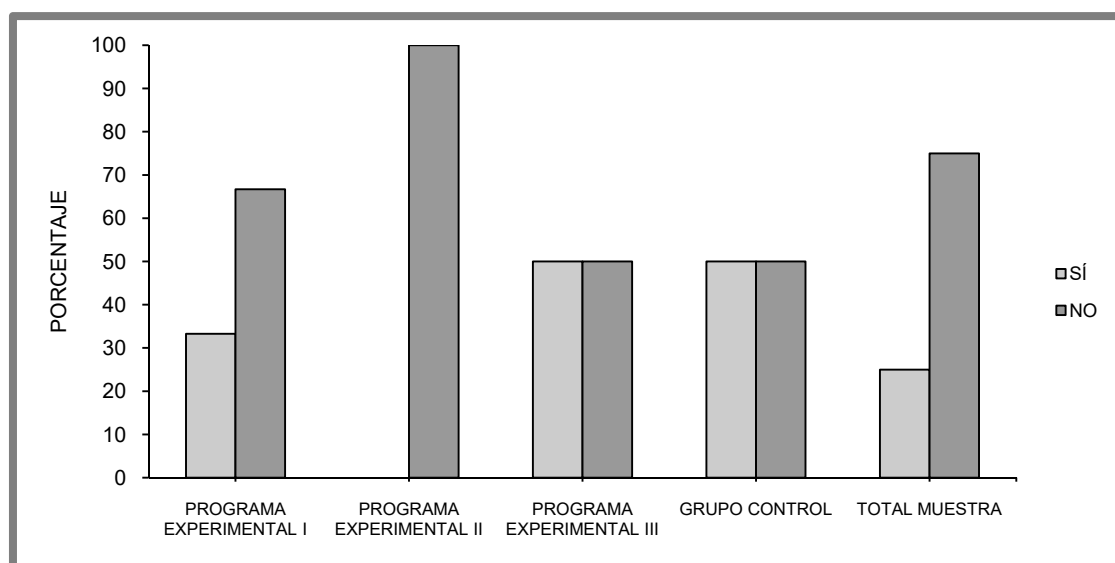
Figura 3-15. Muestra porcentual del profesorado en función de la formación universitaria y condición experimental



➤ **Formación continua en actividad física adaptada o discapacidad en general**

Indica la formación del profesorado posterior a la obtención del título universitario que permite ejercer como profesor. El 25% de los profesores refieren haberse formado en materia de actividad física adaptada o discapacidad en general. Por el contrario, el 75% no ha cursado formación alguna en este ámbito.

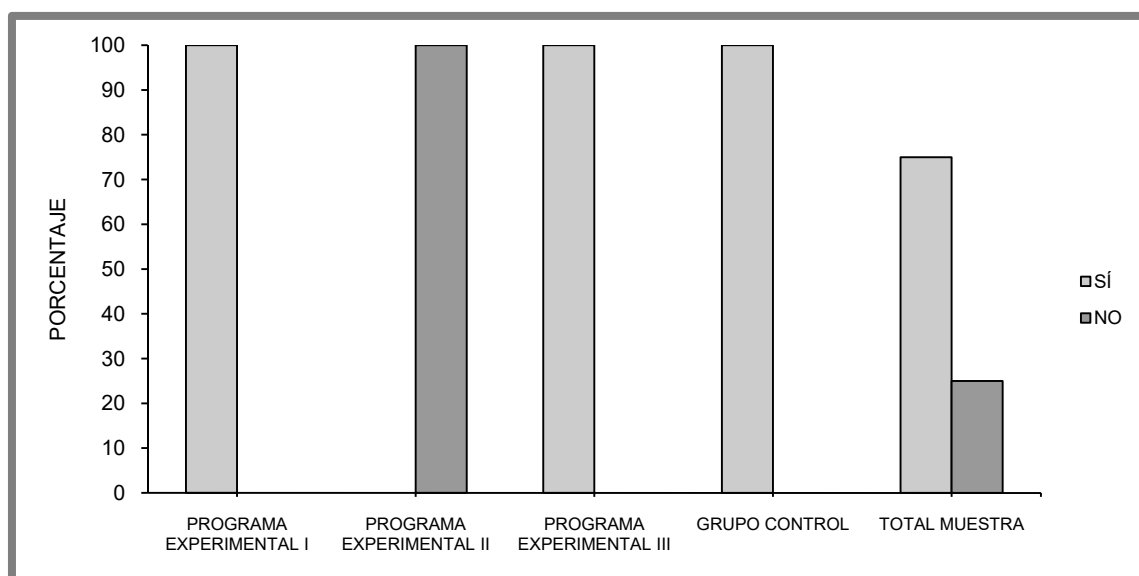
Figura 3-16. Muestra porcentual del profesorado en función de la formación continua y condición experimental



➤ Experiencia con alumnos con discapacidad

Indica la experiencia de los docentes con alumnos con discapacidad en sus aulas. Los datos revelan que el 75% de los profesores han tenido en sus aulas alumnos con discapacidad, mientras que el 25% no han tenido experiencia con este tipo de alumnos.

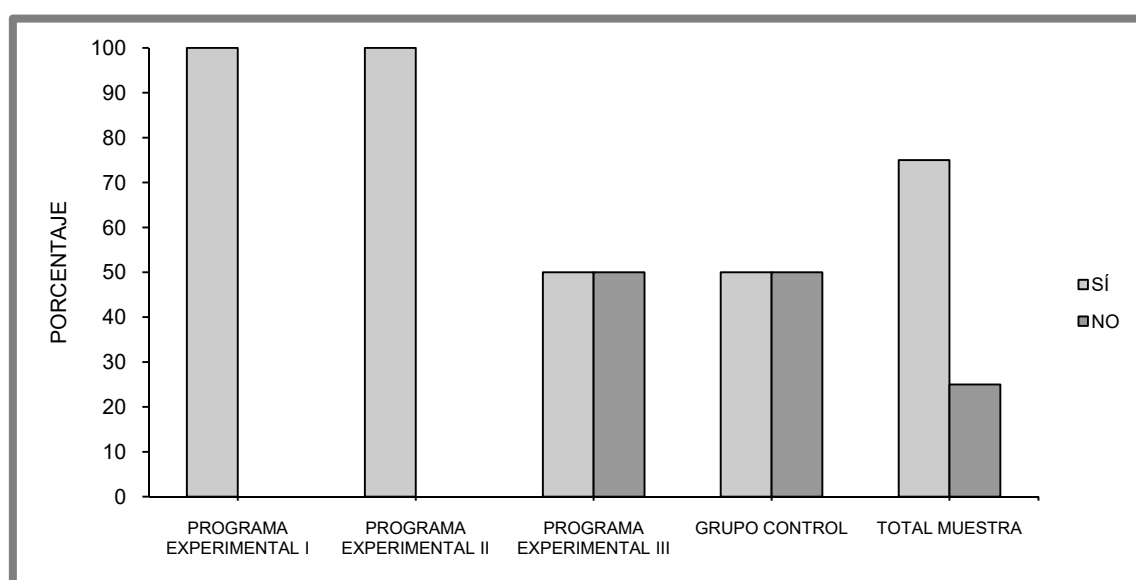
Figura 3-17. Muestra porcentual del profesorado en función de la experiencia con alumnos con discapacidad y condición experimental



➤ **Experiencias previas realizadas desde el área de Educación Física en relación con la discapacidad**

Indica las actividades relacionadas con la discapacidad que desde la asignatura de Educación Física han puesto en marcha los profesores. Solo un 25% de los profesores no han llevado a cabo actividades relacionadas con la discapacidad, por un 75% que sí cuentan con experiencias previas realizadas desde la asignatura de Educación Física.

Figura 3-18. Muestra porcentual del profesorado en función de las experiencias previas sobre discapacidad y Educación Física y condición experimental



3.2. DISEÑO

Para la realización de este estudio, dada la naturaleza de la investigación y el propósito que se persiguió, se escogió preferentemente la metodología cuantitativa, si bien es verdad que se recurrió en ciertos momentos del proceso a la metodología cualitativa, lo

que nos permitió la triangulación de datos,⁴⁰ corregir los inevitables sesgos que se hallan presentes en cada uno de los métodos y, por ende, aumentar el rigor de la investigación. De esta manera, podemos afirmar que estamos ante un proceso mixto de investigación.⁴¹ Como señalan Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), Pérez Juste (2006), Pérez Serrano (1994a) o Ruiz Olabuénaga (2007) estos dos tipos de metodologías no son incompatibles y deben considerarse como complementarias, más que como excluyentes.

La modalidad de investigación fue cuasiexperimental⁴² (Campbell y Stanley, 2011; Montero y León, 2007) con tres grupos experimentales y un grupo de control. Se trata de un diseño pre-post con grupo control no equivalente (o cuasi control) de medidas repetidas (Campbell y Stanley, 2011; León y Montero, 2015) con el siguiente diagrama:

Grupo experimental 1	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
Grupo experimental 2	O ₄	X ₂	O ₅	O ₆
Grupo experimental 3	O ₇	X ₃	O ₈	O ₉
Grupo control	O ₁₀		O ₁₁	O ₁₂

Donde:

- ✓ O₁, O₂, O₃, O₄, O₅, O₆, O₇, O₈, O₉, O₁₀, O₁₁, O₁₂ son mediciones de las actitudes hacia las personas con discapacidad.
- ✓ O₁, O₄, O₇, O₁₀ corresponden al pretest.
- ✓ O₂, O₅, O₈, O₁₁ corresponden al posttest.
- ✓ O₃, O₆, O₉, O₁₂ corresponden al seguimiento.
- ✓ X₁, X₂, X₃ señalan la aplicación de los tres programas de intervención.

⁴⁰ Para diversos autores, la triangulación proporciona un mayor grado de credibilidad, un control de calidad que evita el sesgo al contrastar diferentes metodologías (Castejón, 2007; Pérez Serrano, 1994b; Ruiz Olabuénaga, 2007). En palabras de Ruiz Olabuénaga:

La lógica de la triangulación se apoya en sus dos funciones principales, diferentes pero relacionadas entre sí. La primera de ellas proviene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando, a la recogida inicial de datos y a su posterior interpretación, se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se le añaden diferentes datos. La segunda de ellas procede del aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de otro colega o por la contrastación empírica con otra serie similar de datos (p. 110).

⁴¹ León y Montero (2015) señalan que algunos investigadores han acuñado el término *Mixed methods* (metodologías mixtas) para referirse a procesos de investigación que aúnan estudios de tipo cuantitativo y cualitativo dentro del mismo.

⁴² Campbell y Stanley (2011) señalan el método experimental “como único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educacional, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular saber” (p. 13).

El estudio consta de un factor intrasujeto con tres niveles (medidas de evaluación) y un factor intersujeto con cuatro niveles (pertenencia a cada una de las condiciones experimentales). Como variables independientes se consideraron el perfil demográfico (edad y género), el contacto previo con personas con discapacidad, y la participación en alguno de los programas de intervención. Como variable dependiente se tomó el nivel actitudinal de los jóvenes. Los centros educativos fueron asignados intencionalmente a las cuatro condiciones experimentales:

- ✓ *Grupo experimental 1:* sujetos, pertenecientes a dos centros, que fueron expuestos a un programa de intervención que aunó las técnicas de información, contacto y discusión, con el objetivo de mejorar sus actitudes hacia la discapacidad.
- ✓ *Grupo experimental 2:* sujetos, pertenecientes a dos centros, que fueron expuestos a un programa de intervención que aunó las técnicas de información, simulación y discusión, con el objetivo de mejorar sus actitudes hacia la discapacidad.
- ✓ *Grupo experimental 3:* sujetos, pertenecientes a dos centros, que fueron expuestos a un programa de intervención que aunó las técnicas de información, contacto, simulación y discusión, con el objetivo de mejorar sus actitudes hacia la discapacidad.
- ✓ *Grupo control:* sujetos, pertenecientes a dos centros, que no fueron expuestos a programa de intervención alguno.

3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

Señalar que, el hecho de que la investigación se contextualice en la realidad del contexto educativo conlleva que sea difícil el control absoluto de todos los factores implícitos al proceso educativo. Sin olvidar, también, la influencia que ejerce sobre el joven el contexto social y familiar. Puesto que, como hemos visto en capítulos

anteriores, las actitudes de la familia repercuten de manera considerable sobre las actitudes de los niños hacia la discapacidad.⁴³

Las variables pueden clasificarse de acuerdo con distintos criterios, en nuestro caso lo haremos según un criterio metodológico en variables independientes y variables dependientes (Clark-Carter, 2002; León y Montero, 2015).

3.3.1. Variables independientes

Variable perfil demográfico

Variable independiente que contempla el *género* y la *edad* de los participantes.

Variable contacto con personas con discapacidad

Variable independiente que informa del contacto mantenido por los sujetos con personas con discapacidad, previo al inicio de los programas de intervención. Dentro de esta variable analizaremos aspectos como: *razón de contacto*, *frecuencia de contacto*, y *tipo de discapacidad de la persona de contacto*.

Variable programa de intervención

Variable independiente responsable, en mayor o menor medida y en interacción con otras variables, de los posibles cambios en las actitudes de los alumnos de nuestra muestra hacia las personas con discapacidad. Dicha variable, *programa de intervención*, se dividió en cuatro niveles:

- ✓ Programa de ocho sesiones de Educación Física que aúna información sobre discapacidad, contacto directo e indirecto con personas con discapacidad, y discusión a lo largo del programa.

⁴³ Todos estos factores, actitudes del entorno familiar, así como actitudes manifestadas desde el centro educativo, podríamos considerarlos como variables extrañas. León y Montero (2015) consideran variables extrañas a aquellas variables, distintas a las variables independientes, difíciles de controlar en su totalidad, y que pueden también ejercer influencia sobre la variable dependiente.

- ✓ Programa de ocho sesiones de Educación Física que aúna información sobre discapacidad, simulación de diversas discapacidades, y discusión a lo largo del programa.
- ✓ Programa de ocho sesiones de Educación Física que aúna información sobre discapacidad, contacto directo e indirecto con personas con discapacidad, simulación de diversas discapacidades, y discusión a lo largo del programa.
- ✓ Sin programa. Ocho sesiones de Educación Física de currículo ordinario y sin aplicación de programa específico de sensibilización.

3.3.2. Variable dependiente

Variable nivel actitudinal

Variable dependiente que corresponde a las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad antes y después de aplicar los diferentes programas de intervención.

3.4. PROCEDIMIENTO

Antes del inicio del programa se contactó con los directores⁴⁴ de los centros para solicitar la colaboración de los mismos (apéndice C. III). Con posterioridad, y una vez que los directores valoraron positivamente nuestro proyecto y se comprometieron con el mismo, se celebraron varias reuniones con los profesores y directores de los centros participantes. La finalidad de dicha reunión fue presentar a la dirección del centro y profesorado un dossier informativo sobre los objetivos, contenidos y fases del *Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad* (apéndice B. III), así como formar al profesorado en el manejo de las herramientas del programa. El resto de la comunidad educativa tuvo a su disposición, a través de la página web del centro, toda la información relativa al programa (apéndice D. II). La Consejería de Educación,

⁴⁴ *Porteros* es la denominación de Rodríguez et al. (1996) para aquellas personas que facilitan al investigador la autorización, *tienen la llave*, para acceder a las instituciones o grupos de personas. En el caso de las instituciones educativas, es el director o jefe de estudios quien encarna esta figura. No obstante, tal y como señalan los autores anteriormente citados, los profesores son los auténticos porteros cuando se trata de trabajar dentro de las aulas.

Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, a través de sus Direcciones de Área, fue puntualmente informada de nuestras intenciones, recibiendo la aprobación para llevar a cabo nuestra investigación (apéndices C. I y C. II, respectivamente).

Una vez seleccionados los grupos, de acuerdo a los criterios establecidos, y habiendo cerrado los convenios de colaboración, fue administrada al alumnado participante en el estudio una escala de actitudes (CATCH) antes (medida pretest) y después del tratamiento (medida posttest), y cuatro meses después de la finalización del mismo (medida de seguimiento). Los espacios temporales se mantuvieron invariables para el grupo control que no recibió tratamiento alguno (véase tabla 3-3: cronograma de la investigación).

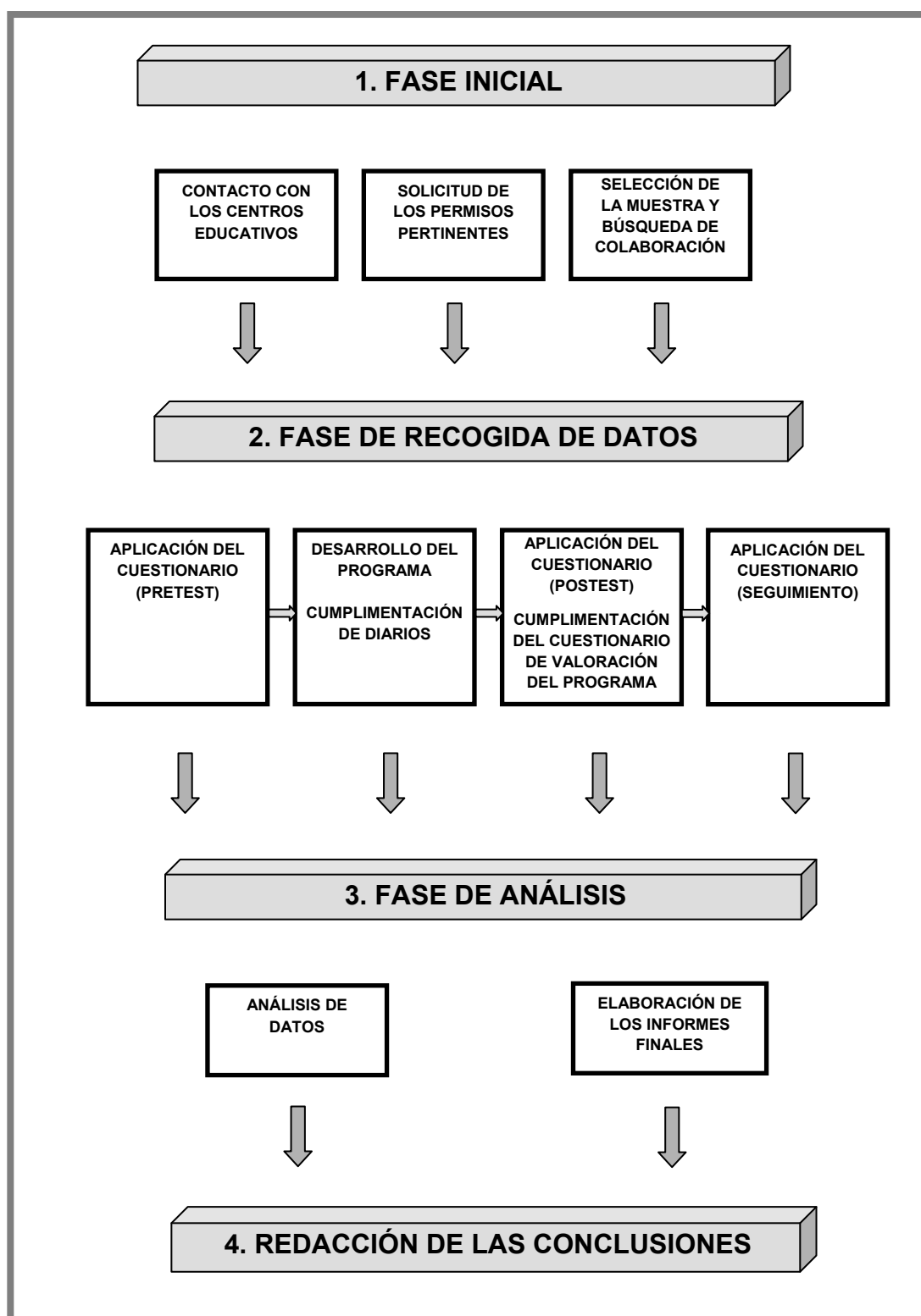
La intervención se llevó a cabo durante el tercer trimestre escolar, más concretamente fueron un total de ocho sesiones, donde cada una de ellas comprendió un periodo escolar de un total de 50 minutos. La intervención fue dirigida por los profesores habituales de cada grupo (a excepción del programa desarrollado en el Instituto de Educación Secundaria [IES] IC que fue desarrollado por el investigador principal). Por motivos de organización (distribución de las instalaciones entre los miembros del departamento de Educación Física, disponibilidad de las entidades colaboradoras...) las sesiones, en la mayoría de los casos, no se desarrollaron seguidas, no copando los dos periodos escolares a la semana que contempla la legislación para la asignatura de Educación Física. Los detalles de cada uno de los programas se describirán más adelante.

Con la finalidad de obtener datos no solo puramente cuantitativos, al término de cada sesión un grupo de alumnos, entre cuatro y seis, y el profesor cumplimentaron sendos diarios que albergaban cuestiones relativas al devenir de la sesión desarrollada. De la misma manera, al término del programa alumnado y profesorado fueron partícipes de un grupo de discusión (última sesión del programa) y un cuestionario de valoración del programa, respectivamente.

Tras la finalización de la intervención, cada uno de los centros recibió un breve informe sobre las actitudes iniciales mantenidas por sus escolares hacia las personas con discapacidad, y el efecto causado en las mismas por el desarrollo del programa de sensibilización (apéndice E. I).

En la figura 3-19 se muestran de manera gráfica los aspectos procedimentales del trabajo de campo de la presente investigación.

Figura 3-19. Fases de la investigación: trabajo de campo



3.5. INSTRUMENTOS

Sin perjuicio de un estudio más detallado de los diversos instrumentos utilizados, a los que dedicamos un capítulo específico, capítulo 4 “Elaboración de instrumentos”,⁴⁵ haremos aquí una aproximación que nos permita alcanzar una primera visión sintética del tema que nos ocupa.

Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad.

La escala de actitudes hacia las personas con discapacidad fue confeccionada a partir de la traducción de la escala *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a). Este cuestionario fue elegido al albergar las tres dimensiones de las actitudes (cognitiva, afectiva y conductual), hacer referencia a la discapacidad en general, haber sido utilizado en múltiples estudios en diferentes países, y haber sido traducido a varios idiomas (hebreo, francés y holandés). La CATCH es un método directo para la medición de actitudes que fue diseñado específicamente para niños de 9 a 13 años. Las afirmaciones son aplicables, aceptables y relevantes para las experiencias de estos niños. La CATCH es una escala de 36 ítems autoadministrada, contiene 12 ítems en cada componente con un número igual de afirmaciones positivas y negativas. Los sujetos responden en una escala tipo Likert de cinco puntos, con valores que oscilan de cero (*fuerte desacuerdo*) a cuatro (*fuerte acuerdo*). El rango de puntuación puede ir de 0 a 40 (la puntuación total dividida por el número de ítems y multiplicado por 10), donde una puntuación más alta indica una actitud más positiva. Las afirmaciones de la escala se refieren a niños con discapacidad en general, sin hacer referencia en ningún momento a un tipo de discapacidad específico. Los niños han de interpretar la palabra “discapacidad” como ellos la entienden, puesto que ningún estímulo específico es presentado.

Diarios del alumnado y profesorado.

Alumnado y profesorado, como verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de nuestro programa educativo de sensibilización, tienen que

⁴⁵ Merece especial consideración detallar en profundidad los instrumentos utilizados en este estudio, pues, tal y como afirman León y Montero (2015), “los instrumentos o técnicas de recogida de datos son un capítulo clave del proceso de investigación para ayudar a dejar constancia de las distintas manifestaciones de lo humano” (p. 77).

tener la oportunidad de expresar y manifestar sus opiniones acerca de los programas de intervención. Con tal finalidad se elaboraron sendos diarios del alumno y el profesor. Diarios que fueron completados al término de cada sesión y que aportan información concreta del devenir de cada una de las sesiones, desde el punto de vista del alumno o el profesor. El análisis de los diarios nos permite recabar información sobre la adecuada implementación de los programas y posibles mejoras en futuras intervenciones, además de la triangulación de la información obtenida con los datos procedentes del cuestionario de actitudes.

Cuestionario de valoración del programa de intervención.

Los cuestionarios de valoración del programa de intervención, completados por los profesores al término de los programas, aportan información más específica sobre el aspecto metodológico de los programas de intervención y, en definitiva, la utilidad del programa desde el punto de vista del profesorado. Al igual que los diarios, el carácter de la información sobre el programa obtenida a partir de los cuestionarios nos permitirá mejorar los programas.

Grupos de discusión.

El grupo de discusión forma parte de cada uno de los programas de intervención, más concretamente se desarrolla en la última sesión de los mismos. Bajo el título de sesión “*Jornada de reflexión*” el alumnado tiene la oportunidad de manifestar libremente la opinión que le merece la experiencia vivida a lo largo de las siete sesiones previas. Como última sesión del programa, el objetivo es extraer conclusiones acerca del cambio de opinión con respecto a las personas con discapacidad y del propio programa de intervención.

Programa de intervención.

El programa de intervención, denominado *Programa Educativo de Sensibilización sobre las personas con Discapacidad*, es la herramienta que nos va a permitir cambiar las actitudes de los escolares hacia las personas con discapacidad. El programa de intervención se presenta con formato de unidad didáctica, formato utilizado en la educación reglada y con el que se sienten cómodos los profesionales de la enseñanza.

Cada profesor recibe una guía didáctica (apéndice B. I) con toda la información y herramientas necesarias (propuesta didáctica, sesiones, actividades, fichas de evaluación y recursos didácticos) para el correcto desarrollo del programa. La duración estándar de los programas es de ocho periodos escolares, de aproximadamente 50 minutos de duración.

En base al principal objetivo de los programas, generar actitudes positivas hacia la discapacidad, se ha utilizado en cada uno de los programas una combinación de las diferentes técnicas que la literatura recoge para la modificación de las actitudes (información, contacto con personas con discapacidad, simulación y grupos de discusión). De esta manera, se han confeccionado tres programas de intervención, descritos previamente, que volvemos a recordar en este apartado:

- ✓ Programa I. Programa que aúna información sobre discapacidad, contacto directo e indirecto con personas con discapacidad, y discusión a lo largo del programa.
- ✓ Programa II. Programa que aúna información sobre discapacidad, simulación de diversas discapacidades, y discusión a lo largo del programa.
- ✓ Programa III. Programa que aúna información sobre discapacidad, contacto directo e indirecto con personas con discapacidad, simulación de diversas discapacidades, y discusión a lo largo del programa.

3.6. RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

La obtención de datos se realizó mediante los instrumentos anteriormente descritos. Con ellos se obtuvieron datos al principio de la intervención (cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad), durante el desarrollo de los programas (diarios del alumno y el profesor y grupos de discusión), al término de los mismos (cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad y cuestionario de valoración del programa de intervención) y cuatro meses después de haber finalizado cada programa (cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad). Una vez recogidos los datos, estos fueron clasificados para su análisis en datos cuantitativos y datos

cualitativos. El objetivo de contar tanto con datos cuantitativos como con información de índole cualitativa es una función de contraste y complemento de resultados.

3.6.1. Datos cuantitativos

El tratamiento estadístico de los datos cuantitativos, datos obtenidos fundamentalmente de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, se llevó a cabo con el programa informático IBM SPSS Statistics 22 (*Statistical Product and Service Solutions*). El nivel de confianza establecido fue del 95% ($\alpha = ,05$). Para el análisis se procedió en cinco pasos:

1. Codificación de las respuestas.

Todas las valoraciones de los ítems del cuestionario de actitudes fueron codificadas con un rango de puntuación que oscilaba de cero (*fuerte desacuerdo*) a cuatro (*fuerte acuerdo*), donde una puntuación más alta indicaba una actitud más positiva. Especial precaución fue tomada con los ítems formulados en negativo. Fueron desechados aquellos cuestionarios con más de tres ítems sin contestar. Los valores perdidos, de aquellos cuestionarios con tres o menos ítems sin contestar, fueron reemplazados por la *Moda* (estadístico de tendencia central).

2. Creación de una matriz y vaciar las encuestas.

Para facilitar el recuento y el análisis de las respuestas obtenidas ha sido necesario colocar las respuestas codificadas de todos los sujetos encuestados en la matriz generada a partir del programa SPSS.

3. Análisis descriptivo.

Con el apoyo del mismo programa se realizó el análisis descriptivo, lo que nos permitió obtener medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica).

4. Estudio de relaciones entre variables.

Con el objetivo de comparar las puntuaciones en función del género se utilizó la prueba *T de Student para muestras independientes*.

Una vez rechazada la hipótesis nula de igualdad de medias entre chicos y chicas, se procedió con un *análisis de covarianza* (ANCOVA), tomando como covariable la variable *género*, para comparar las puntuaciones en el resto de variables (*edad, contacto con personas con discapacidad, razón de contacto, frecuencia de contacto y tipo de discapacidad de la persona de contacto*).

Un ANCOVA, utilizando la variable *género* y las puntuaciones del pretest como covariables, nos permitió determinar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones de la medida de seguimiento entre las diferentes condiciones experimentales. Una comparación múltiple post hoc, o a posteriori, nos permitió determinar qué medias diferían.

Adicionalmente se completó el estudio con la estimación del tamaño del efecto. La American Psychological Association (APA) (American Psychological Association, 2010), además de diversos autores (Frías, Pascual y García, 2000; Pardo y San Martín, 1994; Tejero, Castro y Balsalobre, 2012), subrayan la importancia de acompañar la significación estadística con valores que informen sobre el tamaño del efecto.

El tamaño del efecto indica la eficacia cuantificada entre los distintos niveles de la variable independiente, complementando así la información ofrecida por la probabilidad de ocurrencia de la hipótesis nula, pues además de confirmar la existencia de diferencias también informa de la magnitud de éstas (Tejero et al., 2012, p. 717).

5. Estudio de relaciones entre los diferentes momentos de evaluación.

Inicialmente se utilizó una *T de Student para muestras relacionadas* para testar las mejoras significativas alcanzadas en el posttest para cada una de las condiciones experimentales.

Un *análisis de varianza* (ANOVA) *de medidas repetidas de un factor* nos permitió determinar la existencia de diferencias significativas entre los momentos 1 (pretest), 2 (posttest) y 3 (seguimiento). Un análisis a posteriori de los efectos principales nos permitió comparar dos a dos los distintos niveles del factor.

Al igual que hiciéramos con el estudio de relaciones entre variables, se completó el estudio con la estimación del tamaño del efecto.

6. Interpretación de los datos.

El último paso se ha basado en la interpretación de los datos obtenidos, triangulación posterior con los datos provenientes de procedimientos cualitativos y, en base a ello, finalmente obtener los resultados y conclusiones.

3.6.2. Datos cualitativos

Para el análisis de los diarios del alumno y el profesor, así como para analizar el cuestionario de valoración del programa de intervención y los grupos de discusión, se recurrió a la técnica del análisis de contenido. El análisis de contenido *“es la técnica más elaborada y la que goza de mayor prestigio científico en el campo de la observación documental”* (Pérez Serrano, 1994b, p. 138). Y se configura como una *“técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidad de generalización”* (Porta y Silva, 2003, p. 8). Para Ruiz Olabuénaga (2007) el análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos, principalmente documentos escritos.

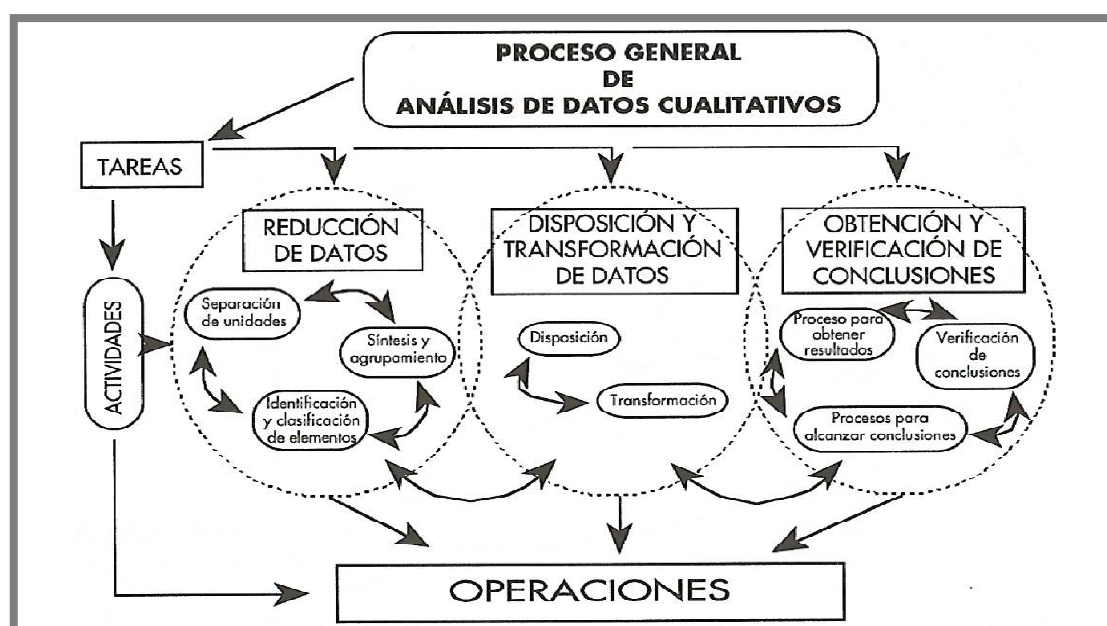
En una posición cercana a nuestro trabajo, Bardin (2002) conceptualiza el término análisis de contenido como:

Conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32).

Una de las características del análisis de datos cualitativos es la falta de consenso acerca de las etapas en que debe materializarse (Rodríguez et al., 1996). De esta manera, en la literatura encontramos diferentes clasificaciones (Braun y Clarke, 2006; Porta y Silva, 2003; Rodríguez et al., 1996). En nuestro caso, hemos tomado como

referente las etapas establecidas por Rodríguez et al. (1996) que organizan el análisis de datos cualitativos en torno a tres grandes tareas (figura 3-20): (1) reducción de datos, (2) disposición y agrupamiento de los datos, y (3) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Etapas a las que hemos añadido el análisis de la fiabilidad a la hora de categorizar los datos.

Figura 3-20. Proceso general del análisis de datos cualitativos. Extraído de Rodríguez et al. (1996, p. 206)



1. Reducción de datos.

La desmembración en unidades singulares del texto, junto con la identificación y clasificación de los elementos en categorías y posterior agrupamiento, son actividades propias de esta etapa.

1.1. La unidad de análisis.

El criterio establecido para separar las distintas unidades de análisis⁴⁶ fue un criterio temático (Bardin, 2002; Rodríguez et al., 1996), es decir, el texto quedó segmentado en función del tema sobre el que trataba.⁴⁷ Para Bardin (2002) *“el análisis temático consiste en localizar los núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrían significar algo para el objetivo analítico elegido”* (p. 80). Como unidad de análisis se utilizaron los vocablos o palabras clave respecto a un tema o significado particular, así como las frases que hacían referencia de manera clara e inconfundible a un tema en particular.⁴⁸

1.2. Identificación de categorías.

Para Bardin (2002) la categorización *“es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”* (p. 90). Una vez separadas las unidades de análisis, fueron examinadas minuciosamente para identificarlas y etiquetarlas en diferentes categorías. El análisis sistemático de la información permitió identificar a su vez diferentes subcategorías. De una manera clara y sencilla, podemos definir las categorías como los cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Holsti, 1969; citado en Hernández et al., 2006).

La identificación de las categorías es el momento culmen de todo análisis, adquiere especial relevancia para los resultados del análisis, y en ellas descansan las pretensiones finales de la investigación (Cáceres, 2003; Pérez Juste, 2006; Pérez Serrano, 1994b; Ryan y Bernard, 2003). En nuestra investigación, a la hora de identificar las categorías se tuvieron en cuenta una serie de reglas que recoge la literatura (Bardin, 2002; Hernández et al., 2006; Pérez Serrano, 1994b; Rodríguez et al., 1996; Ruiz Olabuénaga, 2007):

- ✓ Las categorías han de ser útiles. Deben cumplir una finalidad y delimitar una dimensión de la variable que se estudia.

⁴⁶ Se entiende por unidad de análisis a los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos (Hernández et al., 2006). Otros autores, como Bardin (2002), hacen referencia a las *unidades de codificación* o de *registro*.

⁴⁷ El tema es utilizado generalmente como unidad de registro para estudios de opiniones, de actitudes, de valores, o de creencias (Bardin, 2002). A juicio de Rodríguez et al. (1996) el criterio temático es el más extendido y el más valioso en el análisis de datos cualitativos.

⁴⁸ Conviene señalar, tal y como afirma Pérez Serrano (1994b), que el análisis de contenido es más fiable cuando la elección de las unidades de análisis está objetivamente más especificada y, por ende, menos sujeta al arbitrio del investigador.

- ✓ Las categorías han de ser mutuamente excluyentes. Debe haber un lugar y solo uno para codificar cualquier respuesta.
- ✓ Las categorías han de ser concretas y claras. Deben ser expresadas con términos sencillos y directos, donde no tenga cabida la ambigüedad.
- ✓ Las categorías deben ser replicables. Cualquier investigador tiene que ser capaz de realizar la distribución de la información según el plan de categorización propuesto por el primer autor.

Según la división establecida por diferentes autores en función de las diversas opciones a la hora de llevar a cabo el proceso de categorización (procesos inductivos versus procesos deductivos) (Pérez Juste, 2006; Rodríguez et al., 1996), el proceso de construcción de las categorías seguido en este trabajo fue mixto, es decir, las cuestiones incluidas en los cuestionarios o guiones de los diarios fueron tomadas como fuente de categorías primaria. Categorías que fueron constantemente ampliadas, modificadas y reformuladas a medida que fuimos avanzando en el procesos de análisis de los datos.⁴⁹

1.3. Agrupamiento y síntesis de las unidades de datos.

Proceso íntimamente unido a los anteriores, cuyo objetivo es ubicar las diferentes unidades de información bajo las diferentes categorías y subcategorías establecidas. De esta manera, un conjunto más o menos amplio de datos es representado por un solo concepto o categoría. Para ello, asignamos un código a cada una de las unidades de datos, códigos que representan a las categorías previamente establecidas. A este proceso se le denomina codificación (Rodríguez et al., 1996).

2. Disposición y agrupamiento de los datos.

Dada la gran cantidad de información que se puede extraer en una investigación cualitativa, se hace necesaria la creación de algún procedimiento o instrumento que ayude a presentar, agrupar, ordenar y facilitar el tratamiento y comprensión de los datos

⁴⁹ Para Rodríguez et al. (1996) el proceso de construcción de las categorías puede ser de diferentes tipos. El proceso inductivo consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida. El proceso deductivo tiene establecidas de antemano las categorías siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente. Y por último, el proceso mixto, a través del cual el investigador toma como categorías de partida las existentes, formulando nuevas categorías o introduciendo modificaciones que permitan la adaptación al conjunto de datos que están siendo analizados.

extraídos.⁵⁰ Para nuestra investigación se utilizó una plantilla o tabla de datos estándar cuyas celdas recababan la información pertinente en función de cada categoría o subcategoría. El sistema de recuento utilizado, según la clasificación de Bardin (2002), fue la frecuencia (número de veces que aparece cada unidad de análisis). Para este autor, al igual que para otros como Krippendorff (1990), la frecuencia es la medida más utilizada generalmente. Además se utilizó la frecuencia proporcional o porcentajes de frecuencia⁵¹ (relación entre la frecuencia de aparición de cada unidad de análisis y el número total de unidades dentro de la categoría).

3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Corresponde a la fase creativa del proceso, consistente en dar sentido a los resultados alcanzados (Pérez Juste, 2006).

4. Análisis de fiabilidad.

Aunque para algunos autores la calidad de la investigación interpretativa no puede establecerse en orden a los clásicos criterios de validez y fiabilidad (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), otros autores apuntan que la fiabilidad es una cualidad esencial que han de poseer todos los métodos e instrumentos de la ciencia (Krippendorff, 1990; Pérez Serrano, 1994b; Porta y Silva, 2003).

En el análisis de contenido la fiabilidad se estima calculando el grado de acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías (Andréu, 2001; Krippendorff, 1990; Pérez Juste, 2006; Porta y Silva, 2003). Krippendorff (1990) denomina a este proceso *reproducibilidad* o *fiabilidad entre los codificadores*.

Krippendorff (1990) sostiene que los codificadores tienen que cumplir un doble requisito para asegurar la fiabilidad de los resultados. Por un lado, deben estar familiarizados con la naturaleza del material que han de registrar y, por otro lado, deben ser capaces de manejar fiablemente las categorías y términos que componen el lenguaje de datos. De esta manera, el equipo de expertos quedó configurado por:

⁵⁰ Bardin (2002) afirma que en el análisis de contenido no existen plantillas confeccionadas de antemano listas para ser usadas. Es necesario, por tanto, elaborarlas sirviéndonos de algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables.

⁵¹ A pesar de la importancia que tiene la preservación de la naturaleza textual de los datos en la investigación cualitativa, ello no representa un impedimento para que se recurra a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y su posterior tratamiento cuantitativo (Rodríguez et al., 1996).

- ✓ Un Doctor en Ciencias de la Educación, con amplia experiencia docente como profesor de universidad impartiendo clases de Posgrado, Máster y Doctorado. Atesora gran número de publicaciones, en clara referencia a la enseñanza y evaluación en educación.
- ✓ Un Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, profesor contratado de universidad, con más de 20 años de experiencia como profesor de Educación Física y numerosas publicaciones científicas.

Para establecer la reproducibilidad en nuestra investigación, el investigador principal junto con los expertos anteriormente mencionados aplicaron las mismas instrucciones de registro, de manera independiente, al mismo conjunto de datos pertenecientes a una muestra representativa de cada uno de los instrumentos.⁵²

La consistencia o fiabilidad del sistema de clasificación de cada uno de los instrumentos de obtención de datos cualitativos en nuestra investigación se indica en la tabla 3-3.

Tabla 3-3. Grado de acuerdo entre evaluadores en función del instrumento de valoración

GRADO DE ACUERDO ENTRE EVALUADORES	INSTRUMENTO DE VALORACIÓN				TOTAL
	DIARIO DEL ALUMNADO	DIARIO DEL PROFESORADO	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA	GRUPO DE DISCUSIÓN	
Investigador – Experto 1	73,3 %	26,7 %	53,3 %	53,3 %	51,7 %
Investigador – Experto 2	66,7 %	66,7 %	73,3 %	86,7 %	75 %
Experto 1 – Experto 2	66,7 %	33,3 %	66,7 %	53,3 %	55 %

El porcentaje de concordancia obtenido inicialmente entre los codificadores osciló entre el 75% (grado de acuerdo entre el investigador y el experto 2) y el 51,7% (grado de acuerdo entre el investigador y el experto 1).⁵³ Las discrepancias surgidas entre los evaluadores durante el proceso de categorización se discutieron y solucionaron antes de llevar a cabo el proceso de categorización definitivo. En general, podemos afirmar que se obtuvo un buen nivel de acuerdo entre codificadores, asegurando así una mayor fiabilidad en el proceso de análisis de datos.

⁵² Krippendorff (1990) sostiene que no es necesario someter a una prueba de fiabilidad todos los datos, sino una muestra. Además, esta submuestra no ha de ser representativa de las características de la población y si ha de ser representativa de todas las distinciones establecidas dentro de la muestra de datos disponibles.

⁵³ Téngase en cuenta que, según León y Montero (2015), se consideran fiables aquellos procedimientos que obtengan al menos un 80% de acuerdo entre observadores.

3.7. PROCEDIMIENTOS DE PROTECCIÓN DE LA INTIMIDAD Y CONSENTIMIENTO

Previamente a la realización del estudio, se mantuvieron sendas reuniones con los directores y profesores de los centros participantes con la finalidad de presentarles un dossier informativo sobre los objetivos, contenidos y fases del *Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad* (apéndice B. III). Durante esta reunión se incidió en los beneficios directos del programa sobre los estudiantes, los profesores y el centro educativo en su totalidad, y se explicó en qué consistía la colaboración del centro con la investigación que se estaba realizando.

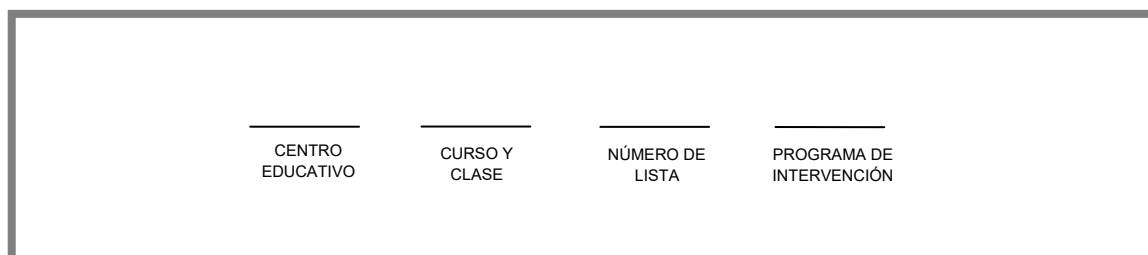
De la misma manera, y una vez obtenido el consentimiento de la Dirección de los centros partícipes (apéndice C. IV), se solicitó la aprobación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, a través de sus Direcciones de Área (apéndice C. I), aprobación que fue concedida en todos los casos (apéndice C. II).

Antes del comienzo de la toma de datos y de la aplicación de los programas en sí, se explicó detalladamente a los grupos de escolares en qué consistía la unidad didáctica que comenzaba y las pruebas o instrumentos de recogida de información que se iban a utilizar.

Algunos de los centros partícipes, a través de sus páginas web (apéndice D. II), pusieron a disposición del resto de la comunidad educativa (profesorado, padres...) toda la información pertinente de la investigación.

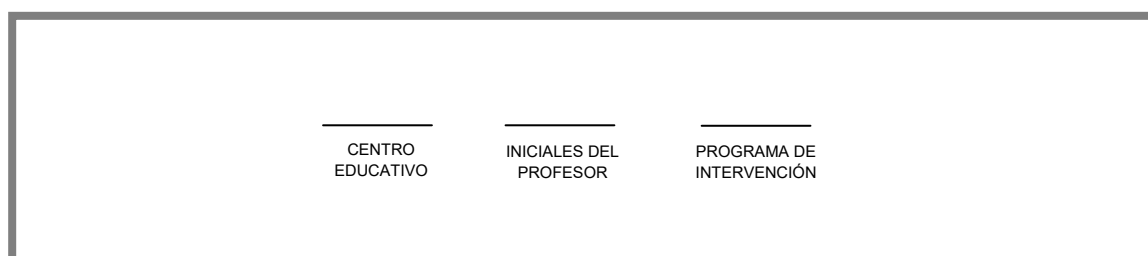
Con el fin de salvaguardar la confidencialidad y el anonimato de los datos recabados, todos los documentos generados durante el estudio fueron custodiados y protegidos para evitar que personas ajenas a la investigación tuvieran acceso a ellos. Se procedió a la transcripción de los cuestionarios y diarios utilizando para ello una combinación de números y letras, con el objetivo de proteger la verdadera identidad de los autores (figuras 3-21 y 3-22). Procedimiento del que fueron informados los sujetos previamente.

Figura 3-21. Proceso de transcripción de cuestionarios y diarios del alumnado



De esta manera, el código IC2A07P1 corresponde al alumno del IES IC, de 2º curso de ESO, perteneciente a la clase A, cuyo número de lista es el 7 y que participó en el programa I.

Figura 3-22. Proceso de transcripción de cuestionarios y diarios del profesorado



De esta manera, el código ICCFP1 corresponde al profesor del IES IC, cuyas iniciales del nombre responden a C. F. y dirigió el programa I.

3.8. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones empíricas requieren de una planificación en el tiempo y supervisión adecuadas para conseguir cumplir con los objetivos de las mismas. El objetivo de este capítulo es presentar las fases, de manera esquemática y gráfica, por las que ha transcurrido esta investigación. La necesidad pedagógica de exponer de forma pormenorizada y con claridad las fases por las que atraviesa nuestro proyecto nos ha llevado a presentar un esquema o cronograma dividido en seis fases, que a su vez están divididas en varias etapas (tabla 3-4):

Fase 1. Definición del objeto de estudio.

Por todos es sabido que la primera fase en el diseño de una investigación comienza con la delimitación clara del objeto de estudio a investigar. La definición del problema debe ser clara, concisa y unívoca. Una revisión de la literatura, en relación al objeto de estudio seleccionado, nos ayudará a delimitar de una manera precisa nuestro campo de actuación y qué y cuánto se conoce sobre el mismo.

En base al objeto de estudio se concretarán los objetivos de la investigación, formulando el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos que concretan el objetivo general. En nuestro caso, el **problema investigador** que motivó el presente estudio fue:

¿Cuáles son las técnicas de modificación de actitudes, o combinaciones de las mismas, más eficaces para propiciar la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad?

Fase 2. Diseño de instrumentos.

Una de las etapas más importantes en una investigación es seleccionar los instrumentos a utilizar. En nuestro caso, corresponde a la elaboración de los instrumentos que nos van a permitir verificar las hipótesis planteadas y a la elaboración del instrumento con el que vamos a influir en la población diana, esperando un cambio en las actitudes de la misma. Del diseño de los instrumentos dependerá la forma de administración de los mismos.

Fase 3. Selección de la muestra y búsqueda de colaboraciones.

Paralelamente al diseño y validación de los instrumentos, pues el diseño de los instrumentos depende de la población elegida para el estudio, comienza la fase de selección de la muestra. En función de la accesibilidad y los criterios de selección expuestos anteriormente, el método seguido en nuestro caso para la elección de la muestra fue no probabilístico, mediante muestreo incidental (León y Montero, 2015), estando conformada la muestra por grupos naturales dentro del contexto escolar.

Son pocas las investigaciones que hoy por hoy no necesitan de ninguna ayuda o colaboración. En nuestro caso la propia investigación lleva implícita la colaboración de numerosas instituciones, entidades o particulares relacionados de algún modo con el deporte para personas con discapacidad. Para la selección de las posibles colaboraciones se tuvieron en cuenta las entidades, fundaciones y particulares cuyo ámbito de actuación o cercanía se aproximara a la localización de cada uno de los centros educativos partícipes.

Fase 4. Recogida de datos.

Una vez seleccionados los sujetos y validados los instrumentos a utilizar llega el momento de proceder con la intervención y la toma de datos. Estas tareas llevan asociadas la supervisión y el control, por parte del investigador principal, del procedimiento seguido para la obtención de datos y el desarrollo de los programas de tratamiento, con el fin de detectar y solventar errores puntuales que conduzcan a la invalidación de la investigación.

Fase 5. Análisis de los resultados y elaboración de los informes finales.

Obtenidos los datos, procede crear en esta fase de la investigación un fichero de datos donde volcar y depurar los mismos, con el objetivo de preparar la base de datos para análisis posteriores. Una vez preparada la base datos, es hora de estudiar cada una de las variables utilizadas en la investigación, así como la relación que guardan entre ellas. Del análisis de los resultados obtendremos los informes finales que recojan los hallazgos de la investigación.

Fase 6. Discusión y conclusión.

La última fase, como no podía ser de otra manera, corresponde a la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas. En esta fase se resumen los resultados más importantes encontrados, se contrastan con investigaciones previas, se comentan las limitaciones del estudio, así como las dificultades encontradas a lo largo de todo el proceso, y finalmente se proponen una serie de líneas futuras de investigación.

De una manera más concreta, en la siguiente tabla (tabla 3-4) presentamos la estructuración temporal del diseño de la investigación. En ella se aprecian las distintas etapas que se han seguido, y que fueron planteadas al comienzo de nuestro trabajo, con especial hincapié a aquellas destinadas a la recopilación de los datos.

179

4

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

4.1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

4.1.1. Introducción

Un programa es un documento técnico, elaborado por personal cualificado, que incluye el planteamiento de los objetivos educativos a lograr, la previsión y selección de los medios necesarios, así como un sistema de control y evaluación del programa (Pérez Juste, 2006).

En la misma línea, *“debemos entender la planificación como una continua y secuencial toma de decisiones en base al resultado de un sistemático proceso de análisis de la realidad en la que se está operando”* (Díaz Lucea, 2002, p. 17). Centrándonos en nuestro ámbito de referencia, la Educación Física, Viciano (2002) entiende por planificación *“una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente un plan futuro de actuación eficaz”* (p. 23). Para este mismo autor, la planificación tiene como una de sus funciones principales:

Programar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula. Organizar y sistematizar el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula en un periodo concreto, (...) tarea que evita la improvisación y asegurará un camino hacia la eficacia en las intenciones de dicha programación (Viciano, 2002, p. 26).

En nuestro caso, la intención es la sensibilización hacia el colectivo con discapacidad.

El programa que aquí presentamos es un conjunto de materiales prácticos y versátiles diseñados para guiar al profesorado en un proceso de sensibilización hacia las personas con discapacidad cuyos máximos beneficiarios serán los alumnos. Se ha intentado hacer un programa abierto y contextualizado a las necesidades de cada centro. Pretendemos con este proyecto animar al profesorado, y a los centros educativos en general, a construir una escuela para todos⁵⁴ y con todos, libre de prejuicios y estereotipos. No obstante, el programa no solo implica un proceso de cambio de actitudes en la población adolescente partícipe, sino también tiene como objetivo cambiar los valores y las prioridades de los profesores y de los centros, posibilitando adoptar prácticas más inclusivas y sensibilizadoras que potencien la integración de las personas con capacidades diferentes en la sociedad.

El *Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad* se compone de ocho sesiones, donde de manera progresiva el alumnado se va adentrando en el mundo de la discapacidad. Es necesario señalar que los materiales aportados no deben percibirse como una receta médica que hay que seguir al pie de la letra, sino como una guía de referencia donde cada centro y/o profesor elija de entre todos los contenidos y actividades que se le facilitan y los adapte a las posibilidades del centro y características del alumnado.

4.1.2. Aspectos generales

A la hora de planificar y llevar a la práctica el programa de intervención, centrado en la modificación de actitudes de la población adolescente hacia las personas con discapacidad, hemos tenido en cuenta una serie de aspectos generales o recomendaciones que, sin duda, contribuirán al éxito del mismo:

- ✓ Incluir en el diseño, desarrollo y evaluación del programa a profesionales de la educación y el ámbito de la discapacidad y, por supuesto, a la comunidad educativa: alumnos, profesores y dirección del centro.
- ✓ Contar con el apoyo de profesionales relacionados con la actividad físico-deportiva para personas con discapacidad para hacer los programas más completos y realistas.

⁵⁴ Para Ríos (2012) “una escuela para todos y para todas es una escuela donde todos y todas tienen cabida independientemente de sus distintas características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje” (p. 9).

- ✓ Establecer acuerdos con entidades, federaciones o instituciones que velen por la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo. Aportarán no solo su experiencia, sino parte del material necesario para el desarrollo del programa.
- ✓ Estar elaborado de manera que se adecue a las necesidades e intereses de a quienes va dirigido.
- ✓ Proponer experiencias equitativas que satisfagan las necesidades de todos los alumnos, de manera que todos los implicados obtengan beneficios del programa.
- ✓ Buscar que los contenidos y experiencias vividas durante el desarrollo del programa puedan ser aplicados en su vida cotidiana.
- ✓ Los objetivos, contenidos y actividades no deben alejarse del currículo educativo, adaptándose a cada una de las etapas a las que van dirigidos.
- ✓ Plantear un programa abierto y flexible, en donde tenga cabida cualquier modificación que se ajuste a los objetivos planteados en el mismo.
- ✓ Especial importancia es el tiempo dedicado a la reflexión y al diálogo de los participantes, donde los alumnos puedan mostrar una actitud crítica ante la inaccesibilidad del colectivo de personas con discapacidad a los servicios sociales y posibilite la búsqueda de soluciones.
- ✓ Proporcionar experiencias que propicien la mejora actitudinal hacia las personas con discapacidad, por medio de un mayor conocimiento y empatía hacia las mismas.
- ✓ Las actividades propuestas pretenderán el desarrollo personal y social por encima del incremento de los niveles de condición y habilidad física. Es fundamental respetar la individualidad, potenciar la participación, la confianza en sí mismos y el esfuerzo en las actividades.

4.1.3. Procedimiento

Se diseñaron tres programas de sensibilización que atendían a diferentes combinaciones de técnicas para la modificación de actitudes hacia la discapacidad, dando especial relevancia a la técnica de contacto en el caso del programa I, a la técnica de simulación en el caso del programa II y a ambas técnicas (contacto y simulación) en el caso del programa III. La técnica de información y de grupos de discusión fueron afines a todos los programas, por razones anteriormente expuestas.

Una vez que tuvimos la configuración inicial de los programas, se sometieron los mismos a validación crítica mediante juicio de expertos.

Pasamos a desarrollar con mayor detalle las distintas fases del proceso.

Justificación teórica y elaboración inicial de los programas.

La elaboración de los programas comenzó con una revisión exhaustiva de la bibliografía existente en materia de formación y modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad. Fueron analizados, entre otros programas, el *Paralympic School Day* (PSD) (International Paralympic Committee, 2014a), el *A Touch Of Understanding* (ATOU) (A Touch Of Understanding, 2014a) o el *Programa PROGRESS (2007-2013)* (De los Reyes et al., 2008). En base a la revisión, y al análisis del contexto donde se iban a llevar a cabo, se elaboraron los programas, donde se destaca la descripción pormenorizada de los contenidos (ver apéndice B. I).

Todo programa está estructurado en etapas o fases, cada una de ellas integrada por distintos elementos. Según varios autores (Díaz Lucea, 2002; Viciano, 2002) la planificación de un programa comprende distintas fases (tabla 4-1).

Tabla 4-1. Fases en la planificación de un programa (Basado en Díaz Lucea, 2002 y Viciano, 2002)

FASES DEL PROGRAMA	ELEMENTOS
1. DIAGNÓSTICO	1.1. ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO 1.2. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN BLANCO 1.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA 1.4. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA
2. DISEÑO	2.1. SELECCIÓN DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS 2.2. SELECCIÓN DE CONTENIDOS TEMÁTICOS 2.3. DISEÑO DE ACTIVIDADES 2.4. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES 2.5. RECURSOS DIDÁCTICOS 2.6. METODOLOGÍA: PRINCIPIOS 2.7. SECUENCIACIÓN DEL PROGRAMA 2.8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
3. EJECUCIÓN	3.1. SUGERENCIAS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROGRAMA: ASPECTOS A TENER EN CUENTA POR EL PROFESOR 3.2. DESARROLLO DE LAS SESIONES 3.3. SECUENCIACIÓN TEMPORAL DE LAS SESIONES
4. EVALUACIÓN	4.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS 4.2. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS 4.3. REFORMULACIÓN DEL PROGRAMA

1. Diagnóstico.

Cuando iniciamos la planificación de un programa, como el que nos ocupa, tenemos que tener en cuenta una serie de factores que ayudarán a individualizar el trabajo realizado, dando como resultado un proyecto de acción personal y contextualizado (Viciano, 2002). Este mismo autor diferencia entre: (1) factores personales del profesor, como la motivación, experiencia profesional o formación inicial y (2) factores del contexto, como el Proyecto Educativo de Centro, características del alumnado o el entorno próximo.

El diagnóstico inicial es de suma importancia, pues de su éxito depende el contenido futuro del programa. A partir de los datos obtenidos en la fase de diagnóstico se programarán los contenidos a tratar. Por ello, hemos creído oportuno incluir en este apartado los objetivos del programa, así como la relación del mismo con el currículo de Educación Física.

1.1. Análisis y diagnóstico del contexto.

Uno de los primeros pasos que hemos de dar cuando nos planteamos poner en marcha un programa de intervención es el análisis del contexto en el que se va a llevar a cabo el programa. No se podrá construir un programa sobre una base (el contexto) que no ha sido firmemente analizada o no se ha tenido en cuenta.

Analizar el contexto comporta la recogida de aquella información que nos permita conocer el contexto de condiciones en el cual se va a desarrollar el programa (Zabalza, 2000). Para ello es necesario diagnosticar, no solo los recursos materiales y personales con los que contamos, sino también valorar los conocimientos y experiencias previas que poseen los participantes del programa. En función de este análisis diseñaremos un programa ajustado a las necesidades del contexto (en nuestro caso del centro) con un planteamiento en objetivos realista y con una metodología adecuada.

Para llevar a cabo esta laboriosa tarea de manera eficiente es indispensable realizar una serie de acciones:

- ✓ Lectura de la programación del departamento de Educación Física.
- ✓ Constatación del conocimiento y experiencia del personal del centro involucrado (dirección, departamento de orientación, profesorado) con personas con discapacidad y planificación y desarrollo de programas de esta índole.
- ✓ Recursos materiales y espaciales disponibles.
- ✓ Alumnos con discapacidad en el centro y su distribución en las aulas.
- ✓ Búsqueda de asociaciones o entidades próximas al centro que trabajen con personas con discapacidad.
- ✓ Averiguación de la existencia de proyectos similares que se hayan llevado a cabo en el centro o entorno próximo.

1.2. Población a la que va dirigido.

La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia. Los jóvenes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia

y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos atentos y responsables. Cuando los adolescentes reciben el apoyo y el aliento de los adultos, se desarrollan de formas inimaginables, convirtiéndose en miembros plenos de sus familias y comunidades y dispuestos a contribuir (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002, p. 3).

Este fragmento extraído del documento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) *Adolescencia: una etapa fundamental* resume y a la vez refleja fielmente la etapa en la que nos encontramos (la adolescencia), así como el propósito de nuestra intervención. Recoge la complejidad de dicha etapa, la importancia del apoyo de los adultos, así como, la importancia de los adolescentes para construir un mundo más justo e igualitario.

La adolescencia es el periodo de transición del mundo de la infancia al mundo de los adultos, que se extiende, aproximadamente, desde los 12 - 13 años hasta el final de la segunda década de la vida (Hopkins, 1987; Palacios y Oliva, 2003). Más concretamente, podríamos definir esta etapa como: “*conjunto de cambios biológicos y anatómicos que desembocan en el cuerpo adulto y en la capacidad de reproducción*” (Braconnier, 2001, p. 22).

El inicio de la adolescencia viene marcado por la pubertad y por múltiples transformaciones físicas, psíquicas y sociales que hacen que el individuo presente unas características particulares que son necesarias conocer para favorecer que este cambio culmine satisfactoriamente. Para Hopkins (1987) estos cambios no se producen de manera paralela, llegando a establecer tres transiciones separadas aunque íntimamente relacionadas: (1) transformación física donde el individuo llega a su madurez sexual, (2) adquisición de manera paulatina de derechos y responsabilidades consiguiendo su maduración social, y (3) desarrollo de una identidad propia.

El proceso de transformación física que se produce durante la adolescencia es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desemboca en la segregación de grandes cantidades de hormonas sexuales, responsables de los cambios físicos que van a tener lugar. Característico de los chicos es: aumento de los testículos, surgimiento del vello corporal, crecimiento del pene, cambios en la voz y estirón del crecimiento, rasgo muy llamativo del adolescente. En las chicas: aumento del vello púbico, aspecto redondeado de las caderas, la pelvis se ensancha, aumento de las mamas y primera menstruación o menarquía, momento que marca el inicio de la madurez sexual de la chica (Berger, 2007; Palacios y Oliva, 2003).

Estos cambios físicos tan acusados durante la adolescencia se producen dentro de una tradición cultural, donde todos aquellos adolescentes que llevan alterado su ritmo normal con respecto a sus iguales (maduración precoz o maduración tardía) son motivo de burlas, prejuicios y aislamiento. Especialmente relevante es el rechazo que, por lo general, muestran a compañeros o personas que presentan algún rasgo físico diferente de la norma, como es el caso de algunas discapacidades. Las normas sociales y culturales existentes están orientadas a lograr y mantener la belleza, la juventud y la buena forma del cuerpo (Krahé y Altwasser, 2006).

Pero la adolescencia no solo va a implicar transformaciones corporales. Una de las tareas del adolescente es integrar estos cambios físicos, producidos como consecuencia de la pubertad, con las transformaciones psicológicas que se producen durante la adolescencia (Hopkins, 1987). *“La construcción de la identidad, el reconocimiento de ésta por parte de uno mismo y los otros, constituye un reto mayor en la adolescencia”* (Braconnier, 2001, p. 23).

La transición de la niñez a la adolescencia lleva consigo una crisis de identidad que va a llevar al adolescente a un sentimiento de despersonalización, de búsqueda de un lugar dentro de la comunidad. La popularidad entre los iguales y el ser valorado y aceptado por los compañeros y amigos es un indicador fiable del nivel global de autoestima. En el caso de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, la generalización de estereotipos o creencias hace que experimenten discriminación y aislamiento social con la consiguiente disminución de su autoestima. El logro de la identidad dependerá de una serie de factores que van a ejercer una importante presión sobre el adolescente, entre ellos el contexto educativo, proporcionando compromisos y valores sociales positivos que les ayuden a alcanzar niveles altos de desarrollo moral y relaciones sociales caracterizadas por la cooperación y el apoyo a los demás (Oliva, 2003a).

Además, durante la adolescencia se van a producir importantes cambios en el desarrollo moral, el adolescente va a elaborar sus juicios morales basándose en las expectativas del grupo para así conseguir la aprobación del mismo y una opinión favorable hacia su comportamiento como miembro de la sociedad. Es frecuente encontrar en esta fase de la vida un aumento significativo en conductas prosociales, como por ejemplo participación en organizaciones no gubernamentales o en actividades de voluntariado. Este incremento se debe fundamentalmente a un nivel de razonamiento moral más desarrollado y niveles más altos de empatía y competencia social (Oliva, 2003a).

Finalmente, los cambios también se producen en el plano social.

Los procesos de socialización son más complicados durante la adolescencia por el hecho de que en este periodo se producen muchos cambios en los roles que el chico y la chica deben asumir y en las demandas que les plantea la sociedad (Palacios y Oliva, 2003, p. 438).

Es característico de la adolescencia que se produzca un cambio en el origen de sus influencias sociales, siendo cada vez mayores las influencias de sus iguales, en detrimento de las familiares. De esta manera, el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente, debido fundamentalmente a la mayor comprensión de unos a otros (Hopkins, 1987; Oliva, 2003b). Para Oliva (2003b) el disponer de amistades tiene múltiples beneficios, como, por ejemplo, superar los altibajos característicos de la adolescencia o situaciones de fracaso académico o amoroso. Pero también la influencia de los iguales es uno de los factores desencadenantes de conductas de riesgo y antisociales.

Una de las razones más importantes para el establecimiento de estas amistades durante la adolescencia es la afinidad y los intereses comunes. Es en esta etapa cuando los chicos y chicas emprenden *“la búsqueda de otras personas que compartan sus mismos sistemas de valores y sus mismas actitudes”* (Hopkins, 1987, p. 243). Actitudes que, en gran medida, serán asumidas consecuencia de las presiones que la sociedad ejerce sobre la persona. Así, la presión del grupo conduce a adaptarse a los pares en términos de actitudes, lo que generalmente puede considerarse como una fuerza negativa (Berger, 2007), como en el caso de los estereotipos y creencias que se vienen formulando desde tiempos ancestrales acerca de las personas con discapacidad.

Por otro parte, el inicio de la adolescencia viene marcado por una importante transición en la vida del adolescente, como es el cambio de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. Al cambio físico, psicológico y social que está experimentando el niño o niña hay que sumarle el cambio de centro, el cambio educativo y probablemente de amistades. Y este desmembramiento de su entorno social, hasta ahora estable, puede repercutir negativamente en el adolescente. En este caso, las características de la institución escolar, donde los alumnos pasan gran parte de su tiempo, y el estilo docente del profesor se alzan como factores clave a la hora de conducir al alumno a un desarrollo integral adecuado (Oliva, 2003b).

1.3. Objetivos del programa.

Constituyen los propósitos o intenciones generales del programa y tratan de dar respuesta a la pregunta ¿qué pretendemos?:

1. Acceder y establecer lazos de unión con organizaciones o entidades destacables en el mundo de la discapacidad.
2. Mejorar las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad, proporcionándoles información sobre la discapacidad, desarrollando la empatía y el sentimiento de valía hacia dicho colectivo.

1.4. Relación con el currículo de Educación Física.

La Educación Física a lo largo de los años ha ido transformándose para llegar a conseguir el objetivo de formar parte de la educación integral de la persona, contribuyendo a su formación personal y social. Como hemos señalado con anterioridad, la Educación Física es una disciplina que compromete a todas las dimensiones del ser humano en un mismo tiempo formativo (Martínez, 2001).

Queremos dejar claro al lector que nos estamos refiriendo a la actividad físico-deportiva realizada en un contexto educativo, ya sea en el marco local de la escuela o en aquellas actividades que se desarrollan en el centro educativo al margen de las clases de Educación Física y como complemento de éstas.

“Una pregunta que con frecuencia se hace mucha gente es si se pueden desarrollar valores a través de la educación física y el deporte” (Gutiérrez, 2003, p. 101). Por nuestra parte, estamos convencidos del poder de la Educación Física y del deporte como transmisores de valores sociales deseables y el desarrollo de características personales, tales como cooperación, respeto y actitudes positivas hacia los más desfavorecidos. Aun así, encontramos autores que cuestionan esta visión ética de la actividad físico-deportiva y subrayan los efectos nocivos del deporte, principalmente el deporte espectáculo o con planteamientos meramente competitivos, sobre los valores de la sociedad y en particular de la población adolescente (Durán, 2013). Coincidimos con Jean Le Boulch al considerar que para que un deporte garantice el desarrollo adecuado del niño *“debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices, en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad”* (Le Boulch, 1991, p. 20). Y estamos de acuerdo con Gutiérrez (2003) cuando afirma que

el deporte manifiesta los valores predominantes del momento y de la sociedad y que, por ende, constituye un contexto neutro; de tal modo que si queremos desarrollar actitudes y valores positivos para el individuo a través del deporte deberemos trabajar intencionadamente.

Intentando matizar la relación entre actitudes y Educación Física, son numerosas las referencias del currículo oficial a la importancia que desempeña la actividad física y el deporte como medio para el desarrollo integral del alumno. Desde la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)* (objetivo k: “... incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social”) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 17169), pasando por el Decreto 23/2007, de 10 de Mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (objetivo L: “... incorporando la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social”) (Consejería de Educación, 2007, p. 49) y terminando por el currículo de la materia de Educación Física (objetivo 10: “Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes ...”) (Consejería de Educación, 2007, p. 72), el propio Ministerio se hace eco del valor social que se deriva de la práctica de actividad física y deporte. Hecho que no tiene nada de novedoso, pues ya en los *Materiales para la Reforma* “Cajas Rojas” de 1992 se recogía:

Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad y otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 14).

Para dar respuesta a estos objetivos y alcanzar su consecución, la planificación y programación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje deberá incluir la realización de actividades cuya finalidad específica y principal sea la formación e instauración de actitudes positivas (Velázquez y Maldonado, 2004).

Es cierto que el deporte constituye hoy en día un fenómeno social y cultural de gran importancia y significado para la población, copando, de manera especial, el interés de los más jóvenes (Hernández, Velázquez y López, 2002). En este sentido, Maraj (1965; citado en Gutiérrez, 1995), llegó a la conclusión de que no existen en la vida cotidiana muchas situaciones que proporcionen el mismo número de oportunidades para suscitar

cualidades deseables como lo hace el deporte. Esto nos lleva a instrumentalizar el deporte para favorecer la cohesión social, ayudando al adolescente en su desarrollo personal acorde con los principios y valores que rigen las sociedades democráticas (Martínez, 2001).

Por todo ello, uno de los objetivos principales que alberga este proyecto será analizar el potencial de la Educación Física para sensibilizar a la población más joven sobre las personas con discapacidad.

Este “boom” que muestran las prácticas deportivas como prácticas favorecedoras para una intervención en el ámbito social ha sido también recogido en diversos informes de la Comisión Europea, como el documento *Evolución y perspectivas de la acción comunitaria en el deporte* de 1998 (Comisión Europea, 1998). En dicho informe se le atribuyen al deporte cinco funciones, entre ellas: una función educativa (“*la actividad deportiva constituye un excelente instrumento para equilibrar la formación y el desarrollo humano de la persona a cualquier edad*”) (p. 5) y una función social (“*el deporte constituye un instrumento adecuado para promover una sociedad más inclusiva, para luchar contra la intolerancia y el racismo*”) (p. 5).

Queremos destacar el papel fundamental que adquiere el profesor de Educación Física o entrenador en el desarrollo de valores. La implicación del profesor es determinante para la promoción de valores sociales y personales, ya no solo en el ámbito deportivo sino en la vida cotidiana del alumno. Las actitudes del profesor influyen en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un clima de clase donde no solo se asegure el aprendizaje sino también la aceptación de las diferencias individuales (Heikinaro-Johanson y Sherrill, 1994).

Por todos es sabido, que profesores y entrenadores son referentes y modelos a seguir por sus alumnos y deportistas, capaces de transmitir y desarrollar valores sociales y personales a través del deporte, especialmente si sus aprendices son de corta edad. El comportamiento ético del profesor o entrenador es un generador, aunque no tenga la intención, de valores que el alumno va a seguir e imitar. Ahora bien, ¿está el profesor de Educación Física o entrenador formado en el diseño y desarrollo de actividades encaminadas al desarrollo de valores y actitudes? Melchor Gutiérrez, autor destacado en valores sociales y deporte, afirma que existe una considerable laguna en la formación de los profesionales de la actividad físico-deportiva en el ámbito de las actitudes y valores vinculados con el valor social del deporte, centrándose el currículo fundamentalmente en los aspectos más técnicos de las especialidades deportivas (Gutiérrez, 2003). Los valores en el deporte no surgen de manera espontánea en las

clases de Educación Física o en los entrenamientos, para ello es necesario proponer actividades y tareas que fruto de la implicación y reflexión del profesor o entrenador estén orientadas a tal fin.⁵⁵

Por tanto, y a tenor de lo comentado hasta el momento, dos son los aspectos claves para una educación en valores por medio de la actividad físico-deportiva: la responsabilidad del docente de convertirse en modelo a seguir y el compromiso adquirido para plantear actividades que fomenten el desarrollo de actitudes y valores (Wandzilak, 1985).

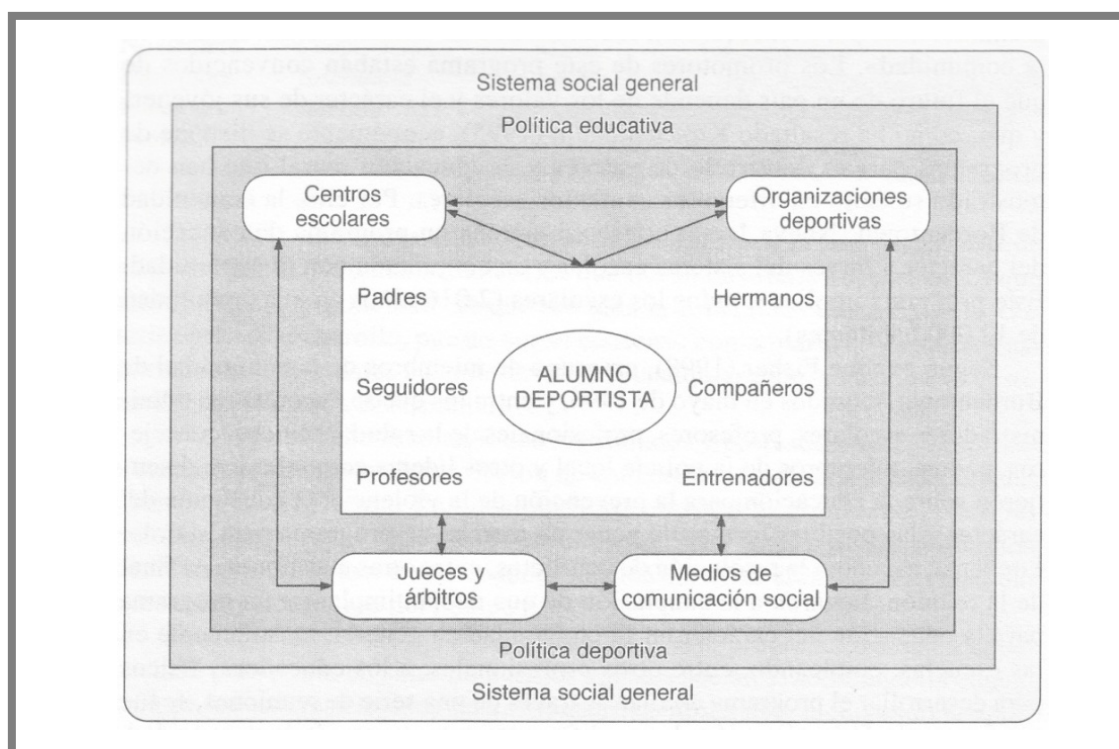
De igual forma, podemos encontrar, además del docente o entrenador, otros referentes o agentes sociales que intervienen en el entorno social del adolescente para la formación de sus actitudes y valores. Es lo que Gutiérrez (1995; 2003) ha denominado *Modelo Ecológico* para el desarrollo y promoción de valores sociales y personales a través de la actividad físico-deportiva.

Un modelo ecológico exige de la participación de todos los sectores implicados, o que puedan influir de una u otra manera, en el problema en concreto. Por eso, al tratar de educar y promocionar valores sociales y personales mediante la Actividad Física y el Deporte, entendemos que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general, en la que se tengan en cuenta los valores de la persona como individuo y del entorno en el que se desarrolla, los valores de la política educativa general, los valores de la política deportiva y los valores que transmiten los medios de comunicación social, aplicando un tratamiento interdisciplinario... (Gutiérrez, 1995, pp. 208-209).

Queda claro que el ámbito educativo no puede cambiar por si solo las actitudes y valores de los educandos. Este cambio demanda la implicación de otros sectores, como la familia o el contexto social, para poder incidir de manera conjunta en el desarrollo moral de los alumnos. Por eso, Gutiérrez (2003) demanda la enseñanza de actitudes y valores humanos desde un planteamiento ecológico que recoja las aportaciones que directa o indirectamente influyen sobre la persona (figura 4-1). *“Si no existe un mínimo de compromiso por parte de cada uno de los miembros componentes de dichos sectores, la respuesta es que la efectividad de tal modelo no será creída por nadie”* (Gutiérrez, 1995, p. 207).

⁵⁵ Invito al lector a revisar la tesis *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE (Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)* de Pérez Pueyo (2004), donde hace una revisión de los modelos y propuestas de trabajo en torno a los valores y las actitudes en Educación Física.

Figura 4-1. Modelo ecológico para el desarrollo de valores en la Educación Física y el Deporte (Gutiérrez, 2003, p.143)



2. Diseño.

Constituye la etapa más representativa del programa, en donde se diseñarán todas las actividades que se materializarán en el programa educativo.⁵⁶ Entre las diferentes tareas que hemos de realizar en esta fase encontramos: delimitación de objetivos y contenidos, diseño de actividades y determinación de las estrategias didácticas a seguir.

2.1. Objetivos didácticos.

Los objetivos didácticos determinan el tipo de capacidades y habilidades que pretendemos que el alumno desarrolle. Los objetivos clarifican el proceso, haciendo manifiesta la intención del profesor de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir y el tipo de situación formativa que se pretende adoptar (Contreras, 2009). En las tablas 4-2, 4-3 y 4-4 quedan plasmados tanto los objetivos generales como los objetivos específicos de cada uno de los programas de intervención.

⁵⁶ En el apéndice B. I el lector podrá encontrar la guía didáctica de cada uno de los programas presentados.

2.2. Contenidos del programa.

Una vez planteados los objetivos, y teniendo como referencia el contexto donde nos encontramos, seleccionamos los contenidos (tablas 4-2, 4-3 y 4-4) que nos permitan alcanzar los objetivos pretendidos.

En este sentido, Zabalza (2000) recomienda hacer una revisión de la literatura especializada que aborde la temática a tratar, en la que se establezcan una serie de conceptos básicos que pertenezcan al campo de contenidos que se pretende abordar.

Tabla 4-2. Distribución de objetivos y contenidos: programa I

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO
Incrementar el conocimiento y entendimiento de las personas con discapacidad, así como su relación con la actividad físico-deportiva.	Conocer los aspectos generales de la discapacidad física, sensorial e intelectual obteniendo una visión global y atendiendo a las características morfológicas, fisiológicas y conductuales.	Discapacidad: conceptos, tipos, datos relevantes, entidades más destacadas...	1, 3, 5, 6
	Conocer los marcos legislativos de referencia en relación a las personas con discapacidad.	Legislación de referencia: Declaración Universal de los Derechos Humanos (DD. HH), Constitución Española...	1, 3
		Papel que juega la legislación en la inclusión de las personas con discapacidad.	1, 2, 3
		El derecho a la práctica físico-deportiva.	3
	Identificar personajes públicos que tienen discapacidad y han sobresalido en diferentes ámbitos: científico, deportivo, artístico.	Identificación de personajes públicos que tienen algún tipo de discapacidad. Admiración hacia los logros conseguidos por personas con discapacidad.	1, 3 1, 3
Identificar y analizar las creencias, estereotipos y prejuicios en relación a las personas con discapacidad, en especial en el ámbito deportivo.	Conocer herramientas y medios técnicos que facilitan la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos: educativo, deportivo, laboral.	Exposición de medios técnicos al servicio de las personas con discapacidad.	1, 3
	Conocer los Juegos Paralímpicos como el evento deportivo más representativo del deporte para personas con discapacidad.	Juegos Paralímpicos: historia, deportes incluidos, clasificaciones.	3, 5, 6, 7
	Conocer los beneficios del deporte en las personas con discapacidad.	Beneficios del deporte para las personas con discapacidad.	3, 5, 7
	Conocer y poner en común las creencias y estereotipos ampliamente aceptados hacia las personas con discapacidad.	Creencias, estereotipos, prejuicios: concepto, cómo se forman. Identificación y exposición de creencias comunes en la sociedad.	1 1, 3, 4, 8
	Reflexionar sobre el impacto de estas creencias y prejuicios en las personas con discapacidad.	Argumentación razonada del impacto de creencias y prejuicios en las personas con discapacidad. Análisis de cuál es la realidad con respecto a estos estereotipos.	1, 3, 4, 8 1, 3, 4, 5, 6, 8

Tabla 4-2. (continuación)

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO
Analizar la discriminación hacia las personas con discapacidad, y su acceso a la práctica físico-deportiva.	Identificar situaciones de discriminación concretas (medios de comunicación, educación, acceso laboral...).	Elementos del entorno próximo no adaptados a las personas con discapacidad.	2, 5, 6, 7
		Desarrollo de actitudes conscientes frente a situaciones concretas de discriminación.	2, 5, 6, 7, 8
	Potenciar la actitud crítica frente a la inaccesibilidad de las personas con discapacidad.	Actitud crítica ante la falta de accesibilidad.	1, 2, 3, 5, 7, 8
		Propuesta de cambios que favorezcan la inclusión.	1, 2, 5, 7, 8
	Dialogar acerca de valores sociales básicos como la igualdad, la dignidad o la justicia.	Valores sociales: igualdad, solidaridad, justicia, dignidad. Responsabilidad en el fomento de valores sociales como miembro de la sociedad.	1 - 8 1 - 8
Contactar e interactuar con personas con discapacidad, acercando al adolescente a la vida de estas personas.	Conocer y reflexionar sobre la vida de personas con discapacidad que actúan de forma no estereotipada.	Conocimiento y reflexión de la vida de las personas con discapacidad. Apreciación de los "problemas/esfuerzos" a los que tienen que hacer frente las personas con discapacidad.	3, 4, 5, 6, 7 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	Practicar diferentes modalidades deportivas junto con personas con discapacidad.	Práctica deportiva conjunta.	5, 6
	Desarrollar alternativas a la práctica deportiva, buscando diversas soluciones a los problemas planteados durante la misma.	Búsqueda activa de soluciones ante la necesidad de adaptación de un juego o deporte.	6
	Satisfacer sus necesidades de curiosidad acerca de la vida cotidiana de una persona con discapacidad.	Charla-conferencia de una persona con discapacidad. Intercambios comunicativos, potenciando la claridad, la educación y el respeto en las intervenciones.	5, 6 5, 6
	Apreciar las capacidades propias y las de compañeros y personas con discapacidad, mostrando una actitud de tolerancia y respeto hacia las mismas.	Comparación de las capacidades propias y las de aquellos que te rodean. Respeto y valoración de las capacidades de otros miembros de la comunidad.	3, 4, 5, 6, 7 3, 4, 5, 6, 7
Comparar las capacidades propias con las de compañeros y personas con discapacidad, no discriminando en función de las mismas, mostrando voluntad y predisposición para ayudar.	Fomentar la ayuda entre compañeros y hacia las personas con discapacidad.	La asistencia correcta a personas con discapacidad. Ayuda entre compañeros y hacia las personas con discapacidad.	5, 6 5, 6

Tabla 4-3. Distribución de objetivos y contenidos: programa II

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO
Incrementar el conocimiento y entendimiento de las personas con discapacidad, así como su relación con la actividad físico-deportiva.	Conocer los aspectos generales de la discapacidad física, sensorial e intelectual obteniendo una visión global y atendiendo a las características morfológicas, fisiológicas y conductuales.	Discapacidad: conceptos, tipos, datos relevantes, entidades más destacadas...	1, 3, 7
	Conocer los marcos legislativos de referencia en relación a las personas con discapacidad.	Legislación de referencia: Declaración Universal de los Derechos Humanos (DD HH), Constitución Española...	1, 3
		Papel que juega la legislación en la inclusión de las personas con discapacidad.	1, 2, 3
		El derecho a la práctica físico-deportiva.	3
	Identificar personajes públicos que tienen discapacidad y han sobresalido en diferentes ámbitos: científico, deportivo, artístico.	Identificación de personajes públicos que tienen algún tipo de discapacidad.	1, 3
		Admiración hacia los logros conseguidos por personas con discapacidad.	1, 3
	Conocer herramientas y medios técnicos que facilitan la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos: educativo, deportivo, laboral.	Exposición de medios técnicos al servicio de las personas con discapacidad.	1, 3
	Conocer los Juegos Paralímpicos como el evento deportivo más representativo del deporte para personas con discapacidad.	Juegos Paralímpicos: historia, deportes incluidos, clasificaciones.	3, 4, 5, 7
	Conocer los beneficios del deporte en las personas con discapacidad.	Beneficios del deporte para las personas con discapacidad.	3, 4
	Conocer y poner en común las creencias y estereotipos ampliamente aceptados hacia las personas con discapacidad.	Creencias, estereotipos, prejuicios: concepto, cómo se forman.	1
Identificar y analizar las creencias, estereotipos y prejuicios en relación a las personas con discapacidad, en especial en el ámbito deportivo.		Identificación y exposición de creencias comunes en la sociedad.	1, 6, 8
	Reflexionar sobre el impacto de estas creencias y prejuicios en las personas con discapacidad.	Argumentación razonada del impacto de creencias y prejuicios en las personas con discapacidad.	1, 6, 8
		Análisis de cuál es la realidad con respecto a estos estereotipos.	1, 4, 6, 8

Tabla 4-3. (continuación)

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO	
Analizar la discriminación hacia las personas con discapacidad, y su acceso a la práctica físico-deportiva.	Identificar situaciones de discriminación concretas (medios de comunicación, educación, acceso laboral...).	Elementos del entorno próximo no adaptados a las personas con discapacidad. Desarrollo de actitudes conscientes frente a situaciones concretas de discriminación.	2 2, 8	
	Potenciar la actitud crítica frente a la inaccesibilidad de las personas con discapacidad.	Actitud crítica ante la falta de accesibilidad.	1, 2, 3, 8	
	Dialogar acerca de valores sociales básicos como la igualdad, la dignidad o la justicia.	Propuesta de cambios que favorezcan la inclusión. Valores sociales: igualdad, solidaridad, justicia, dignidad. Responsabilidad en el fomento de valores sociales como miembro de la sociedad.	1, 2, 6, 8 1 - 8 1 - 8	
	Experimentar algunas de las limitaciones y dificultades que tienen las personas con discapacidad.	Role-playing de situaciones cotidianas (desplazarse por el entorno, comunicarse con otras personas).		2, 3
		Observación de compañeros que simulan discapacidad y de las reacciones que suscitan.		2, 4, 5, 6, 7
Simular la discapacidad de la manera más realista posible.	Conocimiento y práctica de deportes adaptados.		4, 5, 6, 7	
	Apreciación de los "problemas/esfuerzos" a los que tienen que hacer frente las personas con discapacidad.		2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	
	Desarrollar alternativas a la práctica deportiva, buscando diversas soluciones a los problemas planteados en la práctica.	Búsqueda activa de soluciones ante la necesidad de adaptación de un juego o deporte.	5, 6	
Comparar las capacidades propias con las de compañeros y personas con discapacidad, no discriminando en función de las mismas, mostrando voluntad y predisposición para ayudar.	Utilizar los medios técnicos y materiales específicos que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo.	Utilización de medios técnicos y materiales específicos que facilitan la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo.	4, 5, 7	
	Apreciar las capacidades propias y las de compañeros y personas con discapacidad, mostrando una actitud de tolerancia y respeto hacia las mismas.	Comparación de las capacidades propias y las de aquellos que te rodean. Respeto y valoración de las capacidades de otros miembros de la comunidad.	2, 3, 4, 5, 6, 7 2, 3, 4, 5, 6, 7	
	Aprender a dar ayuda a las personas con discapacidad, fomentándola entre compañeros y hacia las personas con discapacidad.	La asistencia correcta a personas con discapacidad.* Ayuda entre compañeros y hacia las personas con discapacidad.*	2, 4, 5, 6, 7 2, 4, 5, 6, 7	

* En este caso entendemos por persona con discapacidad a los compañeros que simulan una discapacidad.

Tabla 4-4. Distribución de objetivos y contenidos: programa III

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO
Incrementar el conocimiento y entendimiento de las personas con discapacidad, así como su relación con la actividad físico-deportiva.	Conocer los aspectos generales de la discapacidad física, sensorial e intelectual obteniendo una visión global y atendiendo a las características morfológicas, fisiológicas y conductuales.	Discapacidad: conceptos, tipos, datos relevantes, entidades más destacadas...	1, 3, 4, 5
	Conocer los marcos legislativos de referencia en relación a las personas con discapacidad.	Legislación de referencia: Declaración Universal de los Derechos Humanos (DD.HH), Constitución Española...	1, 3
		Papel que juega la legislación en la inclusión de las personas con discapacidad.	1, 2, 3
		El derecho a la práctica físico-deportiva.	3
	Identificar personajes públicos que tienen discapacidad y han sobresalido en diferentes ámbitos: científico, deportivo, artístico.	Identificación de personajes públicos que tienen algún tipo de discapacidad. Admiración hacia los logros conseguidos por personas con discapacidad.	1, 3 1, 3
	Conocer herramientas y medios técnicos que facilitan la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos: educativo, deportivo, laboral.	Exposición de medios técnicos al servicio de las personas con discapacidad.	1, 3
	Conocer los Juegos Paralímpicos como el evento deportivo más representativo del deporte para personas con discapacidad.	Juegos Paralímpicos: historia, deportes incluidos, clasificaciones.	3, 4, 5, 6
	Conocer los beneficios del deporte en las personas con discapacidad.	Beneficios del deporte para las personas con discapacidad.	3, 4
	Conocer y poner en común las creencias y estereotipos ampliamente aceptados hacia las personas con discapacidad.	Creencias, estereotipos, prejuicios: concepto, cómo se forman. Identificación y exposición de creencias comunes en la sociedad.	1 1, 3, 7, 8
	Reflexionar sobre el impacto de estas creencias y prejuicios en las personas con discapacidad.	Argumentación razonada del impacto de creencias y prejuicios en las personas con discapacidad. Análisis de cuál es la realidad con respecto a estos estereotipos.	1, 3, 7, 8 1, 3, 4, 5, 7, 8
Identificar y analizar las creencias, estereotipos y prejuicios en relación a las personas con discapacidad, en especial en el ámbito deportivo.			

Tabla 4-4. (continuación)

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO
Analizar la discriminación hacia las personas con discapacidad, y su acceso a la práctica físico-deportiva.	Identificar situaciones de discriminación concretas (medios de comunicación, educación, acceso laboral...).	Elementos del entorno próximo no adaptados a las personas con discapacidad. Desarrollo de actitudes conscientes frente a situaciones concretas de discriminación.	2, 4, 5 2, 4, 5, 8
	Potenciar la actitud crítica frente a la inaccesibilidad de las personas con discapacidad.	Actitud crítica ante la falta de accesibilidad.	1, 2, 3, 4, 8
	Dialogar acerca de valores sociales básicos como la igualdad, la dignidad o la justicia.	Propuesta de cambios que favorezcan la inclusión. Valores sociales: igualdad, solidaridad, justicia, dignidad.	1, 2, 4, 6, 8 1 - 8
	Conocer y reflexionar sobre la vida de personas con discapacidad que actúan de forma no estereotipada.	Responsabilidad en el fomento de valores sociales como miembro de la sociedad. Conocimiento y reflexión de la vida de las personas con discapacidad.	1 - 8 3, 4, 5
	Conocer y reflexionar sobre la vida de personas con discapacidad que actúan de forma no estereotipada.	Apreciación de los "problemas/esfuerzos" a los que tienen que hacer frente las personas con discapacidad.	2, 3, 4, 5, 6, 8
Contactar e interactuar con personas con discapacidad, acercando al adolescente a la vida de estas personas.	Practicar diferentes modalidades deportivas junto con personas con discapacidad.	Práctica deportiva conjunta.	4, 5
	Satisfacer sus necesidades de curiosidad acerca de la vida cotidiana de una persona con discapacidad.	Charla-conferencia de una persona con discapacidad. Intercambios comunicativos, potenciando la claridad, la educación y el respeto en las intervenciones.	4, 5 4, 5
	Experimentar algunas de las limitaciones y dificultades que tienen las personas con discapacidad.	Role-playing de situaciones cotidianas (desplazarse por el entorno).	2
	Desarrollar alternativas a la práctica deportiva, buscando diversas soluciones a los problemas planteados durante la misma.	Observación de compañeros que simulan discapacidad y de las reacciones que suscitan. Conocimiento y práctica simulada de deportes adaptados.	2, 6, 7 6, 7
	Utilizar los medios técnicos y materiales específicos que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo.	Búsqueda activa de soluciones ante la necesidad de adaptación de un juego o deporte. Utilización de medios técnicos y materiales específicos que facilitan la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo.	6, 7 6

Tabla 4-4. (continuación)

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	SESIONES QUE ALBERGAN DICHO CONTENIDO
Comparar las capacidades propias con las de compañeros y personas con discapacidad, no discriminando en función de las mismas, mostrando voluntad y predisposición para ayudar.	Apreciar las capacidades propias y las de compañeros y personas con discapacidad, mostrando una actitud de tolerancia y respeto hacia las mismas.	Comparación de las capacidades propias y las de aquellos que te rodean.	2, 3, 4, 5, 6, 7
		Respeto y valoración de las capacidades de otros miembros de la comunidad.	2, 3, 4, 5, 6, 7
	Aprender a dar ayuda a las personas con discapacidad, fomentándola entre compañeros y hacia las personas con discapacidad.	La asistencia correcta a personas con discapacidad.	2, 4, 5, 6, 7
		Ayuda entre compañeros y hacia las personas con discapacidad.	2, 4, 5, 6, 7

2.3. Diseño de actividades: pautas y características.

En capítulos anteriores hemos revisado los programas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad en contextos escolares que han tomado como herramienta las actividades físico-deportivas y los programas llevados a cabo por diferentes fundaciones y organismos. En este apartado de nuestro trabajo vamos a ceñirnos a aquellos factores o determinantes que conducen al éxito en el diseño de un programa de sensibilización hacia las personas con discapacidad, según la evidencia científica disponible en la actualidad. Para ello, hemos realizado una revisión internacional (Felipe, Garoz y Díaz, 2014) de los estudios y programas llevados a cabo donde recopilamos una serie de indicaciones y orientaciones para cada una de las técnicas más comúnmente utilizadas en el cambio de actitudes. De esta manera, las actividades de nuestros programas han quedado agrupadas en cuatro grandes bloques (información, contacto, simulación y discusión) en base a la técnica que utilizan para modificar las actitudes, sin perjuicio de que alguna actividad comprenda varias técnicas, siempre y cuando respeten las peculiaridades del programa que las incluye. En función de un programa u otro utilizaremos unas actividades u otras. En la tabla 4-5 resumimos en qué consisten las actividades vinculadas a cada técnica.

Tabla 4-5. Actividades vinculadas a cada técnica

TÉCNICA	ACTIVIDADES
INFORMACIÓN	Las actividades que conforman este bloque aportan información sobre las características y peculiaridades de las personas con discapacidad. Se abordan temas como: conceptos y tipos de discapacidad, entidades más representativas, legislación de referencia o Juegos Paralímpicos.
CONTACTO	Las actividades en este bloque están centradas en la presentación, ya sea de forma directa o indirecta, de personas con discapacidad que no actúan de forma estereotipada. En todos los casos, las actividades están convenientemente estructuradas y planificadas para evitar el discomfort, incomodidad o incertidumbre del alumnado.
SIMULACIÓN	Comprende actividades de simulación a modo de juego, como por ejemplo los deportes adaptados, así como la búsqueda conjunta de adaptaciones para posibilitar la práctica deportiva de personas con discapacidad.
GRUPO DE DISCUSIÓN	Actividades que ocupan la parte final de cada una de las sesiones y la última sesión. Son actividades en las cuales se discuten y confrontan aspectos relacionados con las personas con discapacidad (derechos, creencias, estereotipos, situaciones discriminatorias, etc.) en un clima de armonía, cordialidad y respeto.

La amplia información compilada a través de años de estudio nos permitió comprender las variables o determinantes que contribuyen de manera más notoria al éxito de las citadas técnicas y que son requisito indispensable a la hora de diseñar las actividades integrantes de nuestros programas. Indicaciones que fueron analizadas y categorizadas en: factores determinantes de la técnica de información (tabla 4-6), factores determinantes de la técnica de simulación (tabla 4-7), factores determinantes de la técnica de contacto (tablas 4-8 y 4-9), y factores determinantes de la técnica de grupos de discusión (tabla 4-10).

Tabla 4-6. Factores determinantes de la técnica de información (Extraído de Felipe, Garoz y Díaz, 2014)

AUTOR/ES	DETERMINANTES
Bedini (1992) Sherif y Hovland (1961; citados en tripp y Sherrill, 1991) Triandis (1974) Kierscht y DuHoux (1980) Polat (2001) Morton y Campbell (2008)	Requisitos que ha de cumplir la fuente: creíble, atractiva, novedosa, de reconocido o cierto prestigio y de similares características a los receptores (edad, ocupación, vida social e intereses).
Bedini (1992) Sherif y Hovland (1961; citados en tripp y Sherrill, 1991) Triandis (1974)	Requisitos que ha de cumplir el contenido: comprensible, significativo, atractivo y sorprendente.
Lee y Rodda (1994)	Centrar la información en las capacidades funcionales y potencialidades de las personas con discapacidad.
Wright (1980)	Presentar la discapacidad como una parte de la vida total de las personas con discapacidad y dentro de un marco de afrontamiento.
Verdugo, Gómez y Navas (2013)	Utilizar expresiones que pongan de manifiesto que la discapacidad no es más que una condición añadida de la persona, que no siempre tiene por qué ser la de mayor relevancia.
Yuker (1994)	Evitar hacer hincapié en las diferencias y debilidades/desventajas de las personas con discapacidad.
Yuker (1994)	Presentar discapacidades atribuibles a causas externas y congénitas (guerras, accidentes, virus) mejor que atribuibles a factores presumiblemente bajo el control del individuo (drogas, imprudencias).
Verdugo et al. (1994) Simpson (1980)	Dar a conocer los logros de personas famosas o individuos con discapacidad que han tenido éxito en la vida.
Verdugo et al. (1994)	Informar de los instrumentos y ayudas técnicas que posibilitan a las personas con discapacidad desenvolverse con éxito en su entorno.

Tabla 4-7. Factores determinantes de la técnica de simulación (Extraído de Felipe, Garoz y Díaz, 2014)

AUTOR/ES	DETERMINANTES
Adams (1973; citado en Kiger, 1992)	Incentivar la participación activa y el esfuerzo de los individuos para generar un mayor compromiso emocional.
Behler (1993)	Convencer a los estudiantes de la relevancia o importancia de la simulación.
Behler (1993) Grayson y Marini (1996)	Informar, antes o después de la actividad, de las capacidades de las personas con discapacidad para resolver los problemas a los que se enfrentan y por tanto no verse abrumados por la desgracia y la frustración diaria. Esta información evita en el participante sentimientos de desánimo o imposibilidad.
Herbert (2000) Behler (1993)	Indicar el riesgo físico potencial que existe y recordar a los participantes las precauciones a tomar.
Burgstahler y Doe (2004) Herbert (2000) Behler (1993)	Indicar a los participantes los posibles sentimientos de malestar que pueden tener, posibilitando rehusar o interrumpir la actividad en cualquier momento, así como decidir el tipo de simulación en la cual les gustaría participar.
Jarrow (1994; citado en Pfeiffer, 1989) Clunies-Ross y O'Meara (1989) Wright (1980) Westervelt y Turnbull (1980)	Planear la dificultad de las tareas de modo que los participantes puedan hacer frente a las limitaciones que le plantea la discapacidad y encontrar entre todos soluciones a los problemas derivados de la actividad para concluirla con éxito.
Herbert (2000)	Planificar la experiencia con la duración suficiente para permitir a los participantes la comprensión y superación de los desafíos que la discapacidad presenta en ocasiones.
French (1992) Hurst et al. (2012)	Afrontar la actividad con seriedad, aprovechando el tiempo para interiorizar la situación simulada, en vez de jugar con el material proporcionado.
Burgstahler y Doe (2004)	Centrar la actividad en lo que podrían hacer las personas con discapacidad con las adaptaciones apropiadas, en lugar de centrarse en los aspectos negativos y dificultades de las personas con discapacidad para hacer tareas de la vida cotidiana.
French (1992) Behler (1993)	Demostrar los diferentes aspectos físicos de una discapacidad, en lugar de pretender que los participantes tomen conciencia de lo que implica tener una discapacidad.
Behler (1993) Goddard y Jordan (1998) Donaldson (1987)	Conjugar la participación activa en la simulación de diversas situaciones con la experiencia indirecta y pasiva de observar las reacciones de las personas sin discapacidad hacia las personas que simulan discapacidad.
Kiger (1992) López y López (1997) Burgstahler y Doe (2004) French (1992) Verdugo et al. (1994)	Acompañar la actividad con una exposición y discusión sobre la experiencia vivida, que permita compartir información sobre cómo es posible adaptar el entorno o la tecnología para hacerla más accesible.

Tabla 4-8. Factores determinantes de la técnica de contacto directo (Extraído de Felipe, Garoz y Díaz, 2014)

AUTOR/ES	DETERMINANTES
Stewart (1988) Lyons (1991) Pettigrew y Tropp (2006) Kalymon et al. (2010) Donaldson (1987) Scior (2011) Tripp y Sherrill (1991) Simpson (1980) Clunies-Ross y O'Meara (1989)	Planear e implementar las actividades de interacción cuidadosamente para que se produzcan en un clima social en el que se puedan apreciar las habilidades y fortalezas individuales de las personas con discapacidad.
Yuker (1988) Allport (1979) Slininger et al. (2000) Kalymon et al. (2010) Miller y Cordova (2002) Sherrill, Heikinaro-Johansson y Slininger (1994) Arias et al. (2013)	Requisitos que se han de cumplir en las actividades de interacción: se debe caracterizar por la cooperación entre los miembros y la búsqueda de objetivos comunes, debe incluir igualdad de estatus, ha de ser gratificante y voluntaria tanto para las personas con discapacidad como para las personas sin discapacidad, debe promover el respeto y el conocimiento de los individuos. Interactuar de forma directa (en lugar de limitarse a observar tales interacciones), aumentando progresivamente la frecuencia, la significatividad y la duración de la interacción.
Yuker (1988; 1994) Beattie et al. (1997) Donaldson y Martinson (1977) Shannon et al. (2009)	Atributos o características deseables que han de poseer las personas con discapacidad que participen: creíbles, competentes en las áreas de conocimiento que son valoradas por la otra parte, socialmente hábiles y con habilidades comunicativas, actitud positiva hacia su discapacidad (auto-aceptación, autoimagen positiva, conocedor de su discapacidad) y disposición a hablar de la misma.
Yuker (1988)	Características deseables que han de poseer las personas sin discapacidad: poseer características demográficas y de personalidad similares a las de las personas con discapacidad, similar estatus y una educación y posición profesional que no enfatice las creencias negativas o las diferencias de estatus antes mencionadas.
Pettigrew y Tropp (2006) Allport (1979)	Contar con la ayuda institucional, a la vez que con el apoyo inequívoco de los profesores.
Cameron y Rutland (2006)	Preparar a los jóvenes antes de interactuar con personas con discapacidad sirviéndonos de otros medios indirectos (videos, lecturas....).
Kalymon et al. (2010)	Aumentar las habilidades sociales de las personas con discapacidad previa interacción con personas sin discapacidad mejora las interacciones entre compañeros.
Daruwalla y Darcy (2005) Wright (1980)	Basar el contacto en las capacidades de la persona y los entornos discapacitantes, en lugar de en las deficiencias y los diagnósticos médicos de la discapacidad.
Yuker (1988)	Planificar las visitas a instituciones que cuenten con personas con discapacidad de manera que no se limite a la mera observación del entorno, fomentando la interacción positiva entre personas con y sin discapacidad.
Pettigrew y Tropp (2006)	Reducir la ansiedad de las personas sin discapacidad hacia el grupo externo (en este caso, los compañeros con discapacidad).
Simpson (1980)	Practicar con las personas con discapacidad y con antelación la actividad interactiva que se va a llevar a cabo, con el fin de elevar el nivel de confianza de los mismos y ayudar a garantizar la competencia.

Tabla 4-9. Factores determinantes de la técnica de contacto indirecto (Extraído de Felipe, Garoz y Díaz, 2014)

AUTOR/ES	DETERMINANTES
Columna et al. (2009) Safran (2000)	Elegir los videos sobre discapacidad asegurándose que se ajustan a las características, intereses y necesidades de los estudiantes y cumplen los objetivos de la clase.
Safran (2000) García, García, García y Rodríguez (1991)	Seleccionar representaciones donde las personas con discapacidad se muestren partícipes de pleno derecho en sus comunidades (inclusión social) y escuelas (inclusión educativa).
Elliott y Byrd (1984) Safran (2000)	Mostrar de manera precisa y realista las características de las personas con discapacidad.
Donaldson (1981) Safran (2000)	Evitar representaciones que cuenten con estereotipos clásicos de las personas con discapacidad.
Columna et al. (2009)	Mostrar hazañas realizadas por personas con discapacidad, las cuales puedan ser consideradas imposibles para estudiantes con y sin discapacidad.
Hutzler et al. (2007)	Mostrar eventos o situaciones donde personas con y sin discapacidad participen juntas.
Smedema, Ebener y Grist-Gordon (2012)	Presentar la discapacidad en tono de humor y siempre desde el respeto mediante imágenes constructivas proporciona una forma no amenazante de comunicar información sobre la discapacidad.
Elliott y Byrd (1984)	Fomentar la participación activa de la audiencia incorporando discusión en la actividad.

Tabla 4-10. Factores determinantes de la técnica de grupos de discusión (Extraído de Felipe, Garoz y Díaz, 2014)

AUTOR/ES	DETERMINANTES
García et al. (1991)	Solicitar la colaboración de una tercera persona ajena al profesorado habitual o coordinador del programa para dirigir la discusión aumentará el atractivo y evitará que los receptores del programa se sientan coaccionados.
Bedini (1992) Horne (1988) Verdugo et al. (1994) Simpson (1980)	Estructurar la discusión y evitar la conversación libre.
Triandis (1974) García et al. (1991)	Crear condiciones de participación activa.
Burgstahler y Doe (2004)	Alentar a los participantes para que expresen sus creencias y/o suposiciones personales sin temor a repercusiones negativas.
Salend y Moe (1983) Simpson (1980)	Enfocar la discusión en destacar las similitudes entre las personas con y sin discapacidad.
Verdugo et al. (1994)	Presentar a los participantes ejemplos hipotéticos que ilustren los problemas con los que se suelen encontrar las personas (los estudiantes) con discapacidad en las clases regulares.
Watts (1984)	Ayudar a explicitar las conclusiones y los principales puntos del mensaje.
Gottlieb (1980)	Establecer grupos (si es el caso) donde los alumnos con actitudes más negativas sean integrados en grupos con alumnos cuyas actitudes sean neutras o positivas.
Donaldson (1987)	Basar la discusión en la información objetiva más que en opiniones y reacciones emocionales consolidadas.
Verdugo et al. (1994)	Modelar las respuestas positivas y actitudes de los participantes hacia las personas con discapacidad.

En definitiva, resultado de la adaptación de actividades de otros programas, así como de la creación de nuevas actividades, se han formulado un total de 11 sesiones⁵⁷ con unas características comunes:

- ✓ Participación. En las actividades propuestas todo el alumnado tienen la oportunidad de participar en igualdad de condiciones, sin que el nivel de habilidad o experiencias previas les limite su participación o posibilidad de éxito.
- ✓ Flexibilidad. Dotar a las actividades o a la sesión en general de la capacidad para ser modificadas o adaptadas a las características del alumnado, con el fin de solventar posibles complicaciones durante la sesión.
- ✓ Carácter globalizado. De forma que una actividad no irá dirigida hacia un solo ámbito de la persona, sino que las actividades en su conjunto tratarán de potenciar el desarrollo de todas las capacidades del estudiante. Abarcando, desde este enfoque globalizador, no solo aspectos físicos, sino también intelectuales, afectivos y sociales.
- ✓ Interacción. Todas las actividades están articuladas para que haya una interacción constante entre el docente o personaje invitado y el alumno, así como entre los propios alumnos. El alumnado tiene la posibilidad de decidir y tomar parte en la elaboración y trascurso de las propias actividades según sus necesidades e intereses.
- ✓ Compartir Vs competir. La mayoría de las actividades se centran en la consecución de objetivos comunes donde la victoria de unos pocos no supone la derrota de los otros. Las situaciones cooperativas fomentan el placer de la práctica deportiva como motivación intrínseca al juego, alejándose de toda motivación extrínseca (el triunfo, la recompensa, el premio) que hace que los participantes olviden el verdadero objetivo del juego en pro de la victoria.
- ✓ Diversión. La diversión es el motor principal de nuestras actividades. Si el alumno se siente partícipe, integrante de un grupo y colaborador para conseguir un objetivo común, donde no se le juzgue por su nivel de habilidad o destreza, a buen seguro que disfrutará de la actividad y experiencias vividas.

⁵⁷ En total, han sido diseñadas 11 sesiones diferentes, gran parte de ellas comunes entre los distintos programas.

2.4. Estructura de las sesiones del programa.

Las sesiones del programa están estructuradas en tres fases (fase inicial o presentación, fase principal o desarrollo y fase final o reflexión), con una distribución temporal que varía en función de la sesión. Podemos decir en palabras de Viciano (2002) que la sesión es la *“unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia para, conjuntamente con otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos”* (p. 208). En nuestro caso, el marco de referencia es el programa de intervención.

Fase inicial o presentación de la sesión.

Durante esta fase el profesor presenta la sesión (en el caso de la primera sesión, presenta el programa y las implicaciones que conlleva) y comunica a los alumnos los objetivos de la misma, así como el comportamiento y participación que se espera de ellos. De la misma manera, si durante la sesión se cuenta con un invitado se procede a su presentación haciendo una breve descripción de su currículum y trayectoria profesional.

Fase principal o desarrollo de la sesión.

Corresponde a la parte de la sesión donde se integran la mayoría de los contenidos y actividades del programa. En esta fase el profesor presenta cada una de las actividades que configuran la sesión, detallando de manera clara y concisa las instrucciones, asegurándose de la completa comprensión por parte de todos los alumnos.

El profesor en todo momento se mostrará cercano a los alumnos para resolver cualquier duda que pudiera surgir durante la práctica.

Fase final o reflexión.

Después de realizar las actividades, la sesión concluye con la puesta en común de lo sucedido: experiencias, sensaciones, sentimientos surgidos... Esta parte es un ingrediente esencial de la sesión y ha de planificarse cuidadosamente (Siedentop, 1998). Para ello se han elaborado una serie de preguntas a modo de orientación para

que el profesor inicie el diálogo. No obstante, y a tenor de lo expresado por los alumnos, el profesor guiará el debate para dar respuesta a los objetivos del programa.

Esta fase constituye el momento ideal para que el profesor haga una reflexión final de cómo ha transcurrido la sesión, valorando los aspectos positivos y negativos de la misma.

Cada sesión es presentada al profesor en forma de ficha incluyendo seis apartados (figura 4-2):

- ✓ Objetivos de la sesión.
- ✓ Contenidos de la sesión, que nos llevarán a la consecución de los objetivos de la misma.
- ✓ Material e instalaciones necesarias para el normal desarrollo de la práctica.
- ✓ Personal involucrado. Siempre que sea necesario contaremos con uno o varios invitados expertos en la temática a tratar.
- ✓ Desarrollo de la actividad, alberga la descripción de la actividad que se ha de llevar a cabo.
- ✓ Reflexión. Planteamos una serie de preguntas que podrán ser utilizadas por el profesorado para iniciar el debate o reflexión de la parte final de la sesión.

Figura 4-2. Modelo de ficha de sesión

PROGRAMA “MEJORA TUS ACTITUDES”	<u>Contenido general de la sesión</u>
SESION Nº:	
OBJETIVOS	
CONTENIDOS	
MATERIAL E INSTALACIONES NECESARIAS	
PERSONAL INVOLUCRADO	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
REFLEXIÓN	

2.5. Recursos didácticos.

Los recursos didácticos son todo tipo de medios, soportes o vías que posibilitan la presentación y tratamiento de los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje que hace que el alumnado acceda y desarrolle las habilidades. Distinguimos entre recursos personales, ambientales y materiales (Véase el apartado de “material e instalaciones necesarias” y “personal involucrado” en cada una de las ficha-resumen [apéndice B. I] de las sesiones).

Cabe destacar también en este apartado el material específico aportado por las federaciones o deportistas invitados.

2.6. Metodología: principios.

La Educación Física cuenta con numerosas posibilidades pedagógicas para la intervención educativa (Díaz Lucea, 2002), por lo que la elección de una u otra ha de estar supeditada a las características del programa en general y las actividades en particular.

De forma amplia y general, pues en función del tipo de actividad se adoptará una orientación didáctica, la metodología cumple las siguientes características:

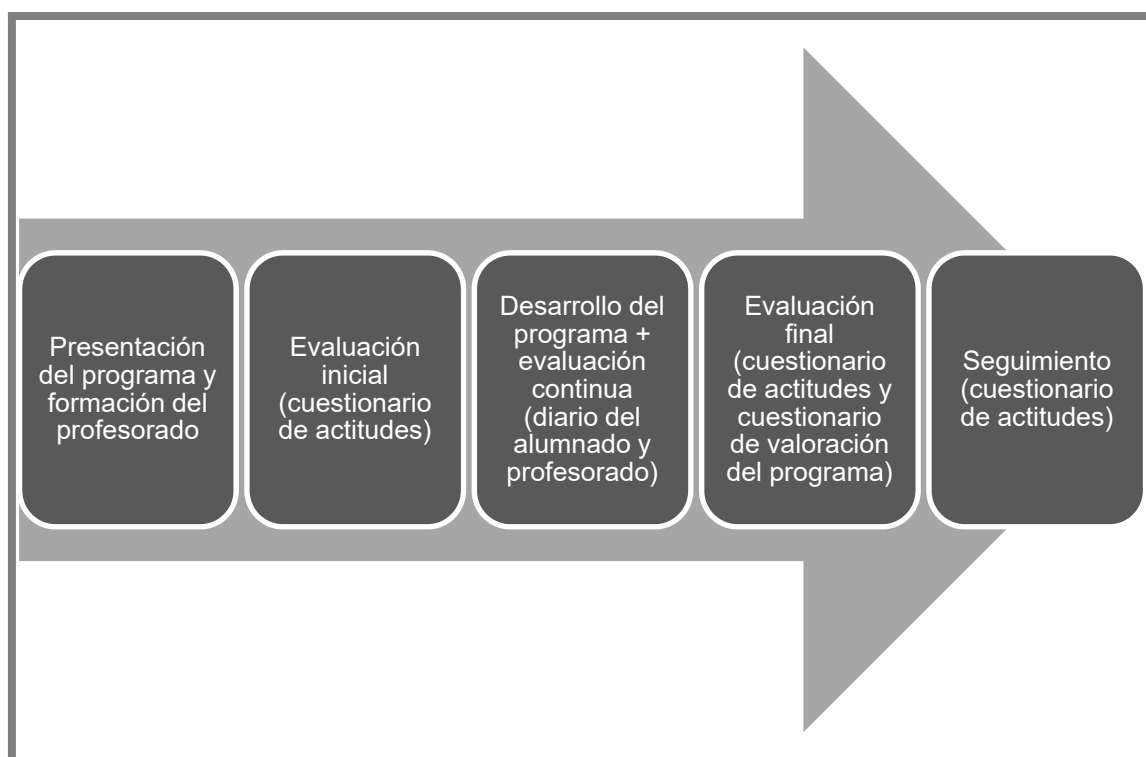
- ✓ Flexibilidad, adaptándose a las circunstancias específicas del contexto y ritmo individual de cada alumno.
- ✓ Incluye los principios psicopedagógicos y didácticos propios de la concepción constructivista del aprendizaje: partir del nivel de desarrollo del alumno, fomentar la construcción de aprendizajes significativos, promover el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”, impulsar la participación activa del alumnado, contribuir al establecimiento de un clima de aceptación mutua y cooperación, y estimular la transferencia y las conexiones entre los contenidos.
- ✓ El método predominante es la enseñanza mediante la búsqueda, donde el alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza, contribuyendo a su individualización y emancipación.
- ✓ El descubrimiento guiado junto con la resolución de problemas son los estilos de enseñanza más utilizados, implicando cognoscitivamente al alumnado y desarrollando la capacidad de aprender a aprender.

- ✓ Utilizaremos un modelo de enseñanza socio-crítico, con el que se pretende integrar la perspectiva sociocultural, con el fin de desarrollar en el alumnado la predisposición a actuar de manera creativa y crítica.
- ✓ La estrategia será claramente global, presentando la tarea de manera global y ejecutándola en su totalidad.
- ✓ En las formas de organización va a primar el trabajo en gran grupo o en grupos, donde el alumnado participará de manera simultánea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7. Secuenciación del programa.

Una vez que el programa ha sido configurado, se han seguido una serie de pasos hasta su puesta en práctica. Incluyen desde la formación del profesorado hasta la evaluación final del programa, pasando por el desarrollo de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En la figura 4-3 se muestra, a modo de resumen, la secuencia de tareas que han formado parte del programa de intervención:

Figura 4-3. Secuencia de tareas de la intervención



2.8. Metodología y diseño de los instrumentos de evaluación.

Por último, dentro del apartado de diseño del programa, merece especial atención el diseño de la propia evaluación del programa, así como los instrumentos para obtener la información necesaria. Para llevar a cabo una evaluación exitosa, que nos proporcione información precisa del programa y que nos ayude a subsanar errores, de cara a intervenciones futuras, cabe hacernos una serie de preguntas:

- ✓ ¿Los objetivos propuestos son realistas y alcanzables?
- ✓ ¿Están bien planteadas las actividades respecto a los objetivos del programa?
- ✓ ¿Se cumple la planificación de las actividades?
- ✓ ¿Qué dificultades han surgido?
- ✓ ¿Cómo se puede mejorar el programa?

Para dar respuesta a estas preguntas se han diseñado diversos instrumentos de evaluación que son expuestos con mayor detalle más adelante. Cobra importancia la participación en la evaluación de todos los implicados en el programa: investigadores, profesores y alumnos. Ha sido necesario combinar métodos cuantitativos (cuestionario de actitudes) con métodos cualitativos (grupos de discusión, diarios y cuestionarios de valoración del programa).

3. Ejecución.

Fase en la que llevamos a la práctica todas las decisiones y tareas diseñadas en las fases anteriores. *“Constituye en sí el verdadero acto pedagógico”* (Díaz Lucea, 2002, p. 20).

3.1. Sugerencias para la dirección del programa: aspectos a tener en cuenta por el profesor.

La figura del profesor es un factor clave para que un programa de intervención tenga éxito. *“El profesor eficaz es el que encuentra los medios para mantener a sus alumnos implicados de la forma apropiada en el tema y esto durante un porcentaje de tiempo elevado, sin recurrir a técnicas o a intervenciones coercitivas, negativas o de castigo”* (Piéron, 2005, p. 286). El profesor es el responsable último de favorecer un clima de

clase que propicie el aprendizaje y que permita el desarrollo integral de todos los individuos. Es fundamental que el profesor reúna dos requisitos básicos para hacerse cargo de la dirección del programa: (1) ser conocedor de su disciplina, en nuestro caso la Educación Física, y (2) entender la filosofía y el sentido del programa que va a llevar a cabo.

Bajo este apartado vamos a describir algunos aspectos que ha de tener en cuenta el profesor o responsable de llevar a cabo la intervención (tabla 4-11). Muchos de ellos son inherentes a la propia actividad docente y son tenidos en cuenta por todos los profesores durante su práctica profesional diaria, pero no está de más recordarlos. Para un mejor entendimiento los hemos dividido en función de las distintas fases que configuran una sesión.

Tabla 4-11. Aspectos a tener en cuenta por el profesor

FASE	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
FASE INICIAL O PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de la sesión, así como del programa, deben ser expuestos de una manera clara y concisa, asegurándonos de su correcta comprensión. • Se ha de recordar la importancia de mantener una actitud positiva hacia la actividad, colaborando en la creación de un clima positivo de clase.
FASE PRINCIPAL O DESARROLLO DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha de perder el menor tiempo posible en la organización y agrupación del alumnado de cara a las actividades. Es conveniente establecer las agrupaciones de antemano y a ser posible diferentes en cada sesión. • Resulta eficaz en tareas complejas o novedosas la ejemplificación de la actividad. • Establecer las normas o reglas de la actividad de manera clara, así como las sanciones correspondientes. Especialmente relevante son las normas de seguridad en aquellas actividades que impliquen riesgo físico y que lleven consigo el depósito de la confianza en un compañero (simulación de la discapacidad visual). • Fomentar la cooperación por encima de la competición, quitando mérito al triunfo individual e incentivando la ayuda. • Proporcionar refuerzos positivos a pesar del fracaso en la tarea.
FASE FINAL O REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar y encauzar el diálogo por medio de preguntas vinculadas al objetivo de la sesión. • Incentivar la reflexión del alumnado, proponiendo diferentes puntos de vista para crear situaciones de debate. • Concluir el debate con un compendio de las opiniones y reflexiones surgidas. • Comentar aspectos positivos de la sesión y aspectos que han de ser mejorados.
DURANTE TODA LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y censurar actitudes negativas hacia las personas con discapacidad: comentarios, descalificaciones, bromas... • Escuchar con interés al alumnado, sus opiniones, emociones, sentimientos. Nos darán información clave acerca del transcurso de la actividad, así como del mundo interior del estudiante. • Alabar buenas acciones: comportamientos, comentarios. • Cuidar el lenguaje corporal, a veces más comunicativo que la palabra. • Mostrarse cercano a todo el alumnado, evitando discriminaciones en función del sexo, raza o nivel de habilidad.

No está de más añadir (y tener en cuenta) las recomendaciones de diferentes autores en relación a la búsqueda de eficacia en la enseñanza. Siedentop (1998) señala diferentes estrategias utilizadas por los que él denomina *profesores eficaces*:

1. Hacer aprender, durante el máximo tiempo posible, los contenidos importantes a los alumnos, reduciendo al máximo el tiempo dedicado a aquellos asuntos que no sean los aprendizajes escolares.
2. Mantener elevadas las expectativas positivas en cuanto a los esfuerzos que se han de desplegar.
3. Utilizar estructuras organizativas que minimicen la pérdida de tiempo y aumenten el tiempo dedicado a la realización de las tareas.
4. Ajustar las tareas al nivel de habilidad de los alumnos, lo que repercutirá en una tasa elevada de éxito.
5. Crear y mantener un buen ritmo de trabajo a lo largo de la sesión, previendo y eliminando las interrupciones.
6. Demostrar la tarea, adoptando un papel activo en la enseñanza.
7. Supervisar el trabajo autónomo de los alumnos, verificando los progresos y ayudando a los que lo necesitan.
8. Responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje, manteniendo siempre un clima positivo.
9. Ser claros en las presentaciones, entusiastas con respecto a la materia y a los alumnos.

En la misma línea, Piéron (2005) señala una serie de elementos que contribuyen a la *pedagogía del éxito*, entre otros:

1. Dedicar un porcentaje de tiempo elevado a la adquisición de la actividad motriz.
2. Adaptar el contenido de enseñanza a las habilidades de los alumnos.
3. Desarrollar un clima afectivo positivo, de apoyo y ánimo en clase.
4. Desarrollar estructuras de trabajo en clase, que permitan el máximo aprovechamiento del tiempo de actividad.

Para acabar, destacar el concepto de *entusiasmo* que propugna Piéron, caracterizado por expresiones como “optimismo”, “sentido del humor” o “estimulante”. En su libro *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* recoge una serie de estudios, como los llevados a cabo por Rosenshine y Furst, identificando el entusiasmo como una de las cinco variables consideradas como las más importantes en la enseñanza, junto con: claridad en la presentación, variabilidad, comportamientos orientados hacia la tarea y ocasiones de aprendizaje en relación con los objetivos.

3.2. Desarrollo de sesiones.

Cada uno de los programas consta de ocho sesiones de una duración aproximada de 50 minutos (véase apéndice B. I). Durante el transcurso de las sesiones serán elegidos varios alumnos de cada grupo para que al término de la misma completen el diario del alumno.

Con el objetivo de favorecer la labor de los profesores, y siendo conscientes de las dificultades de los mismos para disponer de las instalaciones demandadas para el desarrollo de cada una de las sesiones, se desarrollará una sesión a la semana, pudiendo optar los profesores entre las dos horas lectivas que tiene la asignatura de Educación Física a la semana.

3.3. Secuenciación temporal de las sesiones.

La temporalización consiste en ordenar los contenidos y las diferentes actividades que se van a llevar a cabo en el programa. Para facilitar la labor del lector, hemos elaborado un cuadro (tabla 4-12) con las sesiones de cada uno de los programas, para que de una manera gráfica y rápida tenga una visión general del contenido fundamental de cada sesión. El planning es para algunos autores (Viciano, 2002) la esencia de la temporalización y constituye un esquema donde tienen cabida diferentes elementos. En nuestro caso, se ha optado por el contenido general de la sesión, pudiendo incluir también los objetivos de la sesión e indicadores de evaluación.

Tabla 4-12. Planning de sesiones

Nº SESIÓN	CONTENIDO GENERAL DE LA SESIÓN		
	PROGRAMA I	PROGRAMA II	PROGRAMA III
1	CONOCE LA DISCAPACIDAD		
2	DISEÑO UNIVERSAL		
3	EL DEPORTE ADAPTADO		
4	MENSAJES VISUALES PERSUASIVOS	SIMULACIÓN DE MODALIDADES DEPORTIVAS ESPECÍFICAS	ENCUENTRO CON UN DEPORTISTA CON DISCAPACIDAD
5	ENCUENTRO CON UN DEPORTISTA CON DISCAPACIDAD	SIMULACIÓN DE MODALIDADES DEPORTIVAS ADAPTADAS	PRÁCTICA CONJUNTA
6	PRÁCTICA CONJUNTA	ACTIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA	SIMULACIÓN DE MODALIDADES DEPORTIVAS
7	COLABORACIÓN DE UNA ENTIDAD	COLABORACIÓN DE UNA ENTIDAD	ACTIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA
8	JORNADA DE REFLEXIÓN		

4. Evaluación.

La evaluación en el ámbito de la enseñanza tiene como función controlar, analizar y valorar la calidad de los procesos educativos y resultados de los programas, e involucra la participación voluntaria de quienes actúan y desean conocer las consecuencias y efectos de su intervención (Gimeno y Pérez, 2008).

4.1. Instrumentos utilizados.

No nos vamos a extender en la descripción de los instrumentos de evaluación, debido a que unas páginas más adelante hacemos una amplia descripción de los mismos, en la que detallamos la confección de los cuestionarios, así como la configuración y justificación de los diarios. Como consecuencia, en este apartado simplemente presentamos los instrumentos de evaluación en función del momento de su aplicación:

- ✓ *Evaluación inicial (pretest).* Con el objetivo de valorar los efectos del programa en las actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad se aplicó un cuestionario de actitudes (apéndice A. II) al inicio de la intervención.

- ✓ *Evaluación continua o formativa.* Incluimos un sistema de evaluación continua para conocer al momento cómo estaba transcurriendo el programa y poder intervenir en consecuencia. En este caso, utilizamos dos instrumentos; un diario del alumnado y un diario del profesorado.

En el caso del primero, el diario del alumnado, los discentes recogieron por escrito las experiencias, sentimientos y sugerencias que les habían surgido a lo largo de la sesión en una ficha elaborada al efecto (apéndice A. III).

Función similar al anterior tiene el diario del profesorado, en el que los profesores implicados anotaron sus impresiones acerca del devenir de la sesión (apéndice A. IV). En el citado diario, además de dar respuesta a los ítems formulados, también se anotaron otros elementos que aparecieron en la sesión: sentimientos expresados por los participantes, comentarios durante la práctica, anécdotas, conflictos surgidos...

Del análisis de ambos instrumentos se obtuvieron conclusiones del proceso seguido por el grupo, así como la consecución de los objetivos específicos del programa.

- ✓ *Evaluación final (postest).* Como evaluación cuantitativa del programa se aplicó el mismo cuestionario de actitudes que al inicio del programa. Completamos la evaluación con un enfoque cualitativo a través de: un cuestionario de valoración del programa (apéndice A. VI), a completar por el profesorado; y un grupo de discusión, última sesión de cada programa (apéndice A. V).

4.2. Evaluación de resultados.

Esta etapa comprende no solo la evaluación de los resultados propiamente dichos, sino también la evaluación del proceso.

4.3. Reformulación del programa.

Para que un programa sea eficaz tiene que estar sometido a un proceso de evaluación. Esta evaluación nos permite dilucidar la efectividad del programa y la posibilidad de realizar las modificaciones oportunas. Es decir, por un lado la planificación ha de ser evaluable y revisable, comprobando la eficacia del desarrollo del programa y los

resultados; y por otro lado ha de ser dinámica y flexible, en donde en función de la evaluación pueda variarse y adaptarse a la realidad. Atributos estos que contribuyen, en palabras de Viciano (2002), a una planificación eficaz.

A pesar de lo que se piensa, la evaluación no es la última etapa o fase de un programa. De esta manera, la evaluación constituye un proceso continuo y permanente a lo largo de todo el programa que nos permitirá obtener un conocimiento constante y actualizado del desarrollo del programa.

Selección de jueces expertos.

Cuatro jueces expertos participaron en la validación de los contenidos del programa.⁵⁸ La selección de los expertos atendió a diferentes criterios:

- ✓ Contar con expertos de reconocida experiencia en investigación.
- ✓ Contar con expertos con amplia experiencia en el ámbito educativo.
- ✓ Contar con expertos con amplios conocimientos en metodología de la educación.
- ✓ Contar con expertos con amplia experiencia y conocimiento en discapacidad.

De esta manera el equipo de expertos quedó conformado por:

- ✓ Un Doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular de universidad, Máster en estadística aplicada, y partícipe de numerosas publicaciones científicas en revistas de alto impacto nacionales y extranjeras.
- ✓ Un Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, profesor contratado de universidad, con más de 20 años de experiencia como profesor de Educación Física y numerosas publicaciones científicas.
- ✓ Una Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Máster en Actividad Físico-Deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social, con una experiencia como profesora de Educación Física superior a 25 años.
- ✓ Un Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, colaborador de una de las entidades más destacadas a nivel nacional en cuanto a deporte para personas con discapacidad.

⁵⁸ Aclarar que el cuestionario de validación de contenidos incluía tanto los ítems referentes al programa de intervención, como los ítems relacionados estrechamente con los instrumentos para la obtención de datos cualitativos.

Valoración por parte de jueces expertos.

El material didáctico se puso a disposición de los expertos para determinar su validez.⁵⁹ Con tal finalidad se elaboró un cuestionario de validación de contenido (apéndice B. II).

Fernández-Ballesteros (1992c; citado en León y Montero, 2015) define valoración de programas como: *“sistemática investigación del mérito, valor o éxito de concretos tratamientos, intervenciones o programas llevados a cabo con el fin de producir cambios comportamentales en el contexto social”* (p. 475).

De una manera más concreta y cercana a nuestro propósito, Cataldi (2000) define la evaluación (o validación) de programas educativos como:

Un proceso que consiste en la determinación del grado de adecuación de dichos programas al contexto educativo. Cuando el programa llega al docente, es de suponer que ha sido analizado y evaluado tanto en sus aspectos pedagógicos y didácticos, como en los técnicos (p. 58).

Después de revisar la bibliografía acerca de la validación de materiales educativos (Castejón, 2007; Cataldi, 2000; Pérez Juste, 2006; entre otros), llegamos a la conclusión de que existen ciertos estándares mínimos que deben tomarse en cuenta a la hora de validar un programa educativo de este tipo. Estándares que nos sirvieron de referencia para elaborar nuestro cuestionario de validación de contenido. A destacar:

- ✓ Viabilidad del programa, teniendo en cuenta los medios y recursos disponibles.
- ✓ Versatilidad o capacidad de adaptación a diferentes contextos educativos.
- ✓ Facilidad de uso o “uso intuitivo.”
- ✓ Adecuación a los receptores del programa.
- ✓ Enfoque pedagógico, puesto que los programas que se presentan en este trabajo se enmarcan dentro de un contexto educativo.
- ✓ Carácter educativo de los objetivos, así como relevancia y suficiencia.
- ✓ Adecuación y suficiencia de las actividades diseñadas.
- ✓ Coherencia entre los diversos componentes del programa.

⁵⁹ Para Pérez Juste (2006) los expertos en el ámbito específico del programa, junto a los destinatarios del mismo, son las dos fuentes principales para obtener información sobre la calidad y pertinencia de los programas educativos.

- ✓ Atractivo en cuanto al diseño, contenidos, y forma de presentación de los mismos.
- ✓ Buscar la posible identificación de los receptores del programa con los personajes, situaciones y contextos representados en los programas.

Más concretamente, se solicitó a los expertos que valoraran la adecuación o pertinencia⁶⁰ de los programas en cada una de las distintas dimensiones en las que estaba dividido el cuestionario de validación (apéndice B. II): (a) propuesta didáctica, (b) sesiones, (c) actividades, (d) fichas de evaluación, (e) recursos didácticos, y (f) formato de presentación. Para ello, contaban con una escala de cinco puntos donde uno correspondía a *nada adecuado* o *nula pertinencia* y cinco a *totalmente adecuado* o *máxima pertinencia*. También disponían de un espacio en blanco por si veían adecuado exponer alguna información complementaria. Los resultados de esta valoración son ofrecidos en el apartado 5.1 “Estudio técnico de los instrumentos.”

4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para Pérez Juste (2006) uno de los momentos más delicados por su trascendencia es el momento de elaborar los instrumentos, destinados a recoger y organizar la información que será sometida a valoración.

El objetivo de elaborar instrumentos de evaluación de índole cualitativo es obtener información de primera mano, tanto de profesores como de alumnos, que nos permita contrastar y complementar los datos de índole meramente cuantitativo. Tal y como sostiene Clark-Carter (2002), restringir aspectos de la psicología humana, como es el estudio de las actitudes, a simplemente números supone adoptar un enfoque reduccionista para entender a las personas. A partir de la información obtenida por estos medios, podremos establecer diferentes categorías donde clasificar los diferentes aspectos de opinión que tanto profesores como alumnos tienen sobre el efecto del programa de intervención, así como del programa de intervención en sí mismo, sirviendo como instrumento evaluador del propio programa.

⁶⁰ Entendemos por pertinencia:

El sentido de si el programa da o no, y en el grado adecuado, respuesta a las necesidades de la persona, del grupo humano al que va dirigido, teniendo en cuenta, eso sí, que la persona no solo tiene una dimensión individual, que la separa del resto, sino social, que la hace miembro de un grupo (Pérez Juste, 2006, pp. 86-87).

Con tal finalidad se elaboraron los siguientes instrumentos, que detallaremos a continuación: (1) cuestionario de actitudes, (2) diario del alumnado, (3) diario del profesorado, (4) cuestionario de valoración del programa, y (5) grupo de discusión. Instrumento, este último, que forma parte de la última sesión de cada uno de los programas.⁶¹

4.2.1. Evaluación pretest-posttest-seguimiento

4.2.1.1. Introducción

En el ámbito escolar, conocer las actitudes de los jóvenes hacia sus compañeros con discapacidad es una información muy valiosa tanto para la planificación de las intervenciones destinadas a incluir a los niños con algún tipo de discapacidad en la educación general como para evaluar la eficacia de las intervenciones (Tirosh et al., 1997). Por ello, con el objetivo de facilitar la valoración de las actitudes de la población adolescente hacia sus compañeros con discapacidad, y hacia las personas con discapacidad en general, iniciamos una revisión bibliográfica que nos permitiera conocer la disponibilidad de instrumentos que se ajustaran a nuestras variables de interés o si, por el contrario, era necesario el diseño de un nuevo instrumento. Fueron varios los instrumentos que encontramos interesantes para nuestra investigación, entre ellos la *Acceptance Scale* (Voeltz, 1980; 1982) o la *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a). Y en castellano encontramos, entre otras, las adaptaciones para población joven de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad* (EAPD) (Verdugo et al., 1994) y la *Escala de Valoración de Términos Asociados con la Discapacidad* (EVT) (Aguado y Alcedo, 1999). Finalmente, fue elegida la CATCH, descrita en capítulos anteriores, por varias razones, entre las que destacamos:

⁶¹ Para Castejón (2007):

La variedad de instrumentos y técnicas garantiza la pluralidad de la información. No es necesario que estos instrumentos sean sofisticados, es preferible la sencillez y el conseguir información cercana, relevante y significativa antes que utilizar encuestas o pruebas que necesiten un elevado tiempo para su utilización y para su análisis. Que los instrumentos sean sencillos no supone pérdida de información, ni que los instrumentos sean sofisticados supone mejorar la información (p. 125).

- ✓ La CATCH es un método directo para la medición de actitudes que fue diseñado específicamente para niños de 9 a 13 años.
- ✓ Se basa en el modelo de tres componentes de las actitudes propuesto por Triandis (1974). Componentes que, para algunos autores, pueden y deben ser medidos e interpretados por separado (Armstrong et al., 2016).
- ✓ Los resultados indicaron que la escala era fiable y tenía coherencia interna (coeficiente alfa = ,90; coeficiente de fiabilidad test-retest = ,73).
- ✓ Los autores de la escala concluyeron que la medida tenía un valor potencial en el estudio de las variables de las actitudes de los niños y en la evaluación de programas destinados a mejorar las actitudes, siendo capaz de detectar diferencias entre grupos de niños según el género, la familiaridad con una persona con discapacidad, tener un amigo con discapacidad y prestarse voluntario para participar en un programa amigo (*buddy program*) (Rosenbaum et al., 1986b; Rosenbaum et al., 1988).
- ✓ Ha sido ampliamente utilizada en varios países, como Reino Unido (Thomson y Lillie, 1995), Israel (Tirosh et al., 1997), Canadá (King et al., 1989; Rosenbaum et al., 1986b), Bélgica (Bossaert, et al., 2011), Holanda (De Laat et al., 2013), Francia (Vignes et al., 2009), Albania (Osmanaga, 2013a; 2013b) o Nigeria (Olaleye et al., 2012).
- ✓ Ha sido traducida al francés (Vignes et al., 2009), hebreo/israelí (Tirosh et al., 1997) y holandés (Bossaert et al., 2011).
- ✓ Y finalmente, la revisión de la literatura avala la utilidad de la escala. Como hemos señalado en páginas anteriores, la revisión sobre instrumentos de medición de actitudes llevada a cabo por Vignes et al. (2008) avala la utilización de la CATCH, al considerar la escala como una de las más completas y con propiedades psicométricas más adecuadas para evaluar las actitudes de los jóvenes hacia sus compañeros con discapacidad. Por otra parte, Palad et al. (2016), tras estudiar la utilidad de los instrumentos disponibles en la literatura para medir las actitudes hacia la discapacidad, confirmaron que la CATCH gozaba de una utilidad general adecuada, al comprobar su adecuada consistencia interna y validez de constructo, además de su fácil administración e interpretación.

En base a lo dicho, nuestra intención inicial fue llevar a cabo la adaptación de este cuestionario al contexto español, teniendo en consideración las directrices para la traducción y adaptación de los test elaboradas por la Comisión Internacional de Tests (ITC) (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

4.2.1.2. Procedimiento

A fin de garantizar la calidad del procedimiento y preservar la sensibilidad de la herramienta en la cultura de destino se realizó una traducción inversa siguiendo los pasos recomendados en la literatura (Beaton, Bombardier, Guillemin, y Bosi, 2000; Hambleton, 1996). Los 36 ítems del cuestionario fueron traducidos al idioma objetivo (traducción), seguidamente se volvió a traducir esta primera versión española del cuestionario al idioma fuente (retrotraducción) y, por último, se compararon las dos versiones para verificar la equivalencia (evaluación de las traducciones por una comisión de expertos). Una vez resueltas las discrepancias entre las traducciones se obtuvo la versión prefinal del cuestionario. Versión que pasó a administrarse a una muestra de similares características a la muestra final del estudio para verificar su correcta comprensión (prueba piloto de la versión prefinal). Finalmente, el cuestionario fue testado para determinar sus propiedades psicométricas.

Traducción.

Se partió de la versión original en inglés de la escala *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps* (CATCH), proporcionada por el autor original del instrumento (apéndice A. I). La versión original fue traducida al español por un traductor bilingüe con lengua española de origen. Después de la traducción, el grupo de investigación junto con el traductor discutieron los posibles ajustes del instrumento elaborando un informe de las medidas adoptadas. La documentación escrita de cada paso ayuda a registrar qué se llevó a cabo, pero también puede servir como una ayuda de memoria en etapas posteriores (Beaton et al., 2000). Esta traducción dio lugar a la primera versión del instrumento en español.

Retrotraducción.

La primera versión en español se retrotradujo nuevamente al inglés por un traductor bilingüe, cuya lengua materna era el inglés. Al igual que en la traducción, el grupo de investigación junto con el traductor discutieron los posibles ajustes del instrumento elaborando un informe de las medidas adoptadas. La retrotraducción mostró una gran similitud con el cuestionario original en habla inglesa. Sin embargo, el acuerdo entre la retrotraducción y la versión original no garantiza una traducción satisfactoria, puesto que podría ser incorrecta, simplemente asegura una traducción consistente (Beaton et al., 2000).

Comisión de expertos (versión predefinitiva).

El papel del comité de expertos es consolidar todas las versiones del cuestionario y desarrollar lo que se considera la versión prefinal del cuestionario para la prueba de campo. Las decisiones deben ser adoptadas por esta comisión para lograr una equivalencia entre la fuente y la versión objetivo en cuatro áreas: la equivalencia semántica, equivalencia idiomática, equivalencia experimental y equivalencia conceptual (Beaton et al., 2000; Guillemin, Bombardier y Beaton, 1993).

Las versiones traducidas y retrotraducidas del instrumento, junto con los informes generados y el cuestionario original, fueron presentados a una comisión de jueces, expertos en educación y discapacidad. De la reflexión profunda de los expertos, y siempre con el objetivo de respetar al máximo el modelo original, se generó una versión predefinitiva adoptando las siguientes medidas:

1. En su versión española, se acordó sustituir la palabra “discapacitado” por “niño con discapacidad.” Esta modificación se llevó a cabo debido a las preocupaciones expresadas por el comité de expertos acerca de las connotaciones peyorativas del término “discapacitado” y bajo el beneplácito del propio D. Peter L. Rosenbaum, autor de la escala.
2. Algunos ítems fueron renombrados en una forma ligeramente diferente, adecuándolos al contexto español y comprensión de los encuestados. Claro ejemplo es el ítem 23, donde el término inglés “Shool Project” fue traducido como “trabajo de clase”, concepto cercano a los destinatarios del cuestionario.

3. De la misma manera, se determinó ampliar el cuestionario sociodemográfico de la escala original incluyendo qué tipo de relación mantenía el encuestado con la persona con discapacidad, la frecuencia de contacto y el tipo de discapacidad de la persona.

Como parte de este proceso y siguiendo las consideraciones de Bland y Altman (2002) fue verificada la validez de contenido. Para León y Montero (2015) *“un instrumento tiene validez de contenido si los elementos que lo configuran son representativos de todos los aspectos de la variable que se pretenden registrar”* (p. 90). En nuestro caso, se consideró la multidimensionalidad del instrumento como una característica suficiente, ya que incluía las tres dimensiones de las actitudes descritas en la literatura (dimensión afectiva, dimensión conductual y dimensión cognitiva) y, por tanto, dotando de una representatividad apropiada al objeto de estudio. En la práctica, tal y como afirma Paz (1996), la representatividad de un test se define como *“el grado en que sus especificaciones [en nuestro caso las dimensiones de la escala] quedan cubiertas por los ítems”* (p. 89). Finalmente, y en lo que respecta a la validez basada en la estructura interna (validez factorial), se aceptó la dimensionalidad de la escala al ser mantenida en numerosos estudios que utilizan la CATCH (Godeau et al., 2010; Thomson y Lillie, 1995; Vignes et al., 2008; Vignes et al., 2009).

Prueba piloto.

El cuarto paso del proceso de adaptación fue el pilotaje, para ello se contó con una muestra de 50 estudiantes de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria ($M = 12,64$; $DT = 0,60$).⁶² El objetivo de este test de campo fue establecer si el cuestionario era comprendido por las personas de la población objeto de estudio. Con tal finalidad, al término de la escala se administró un cuestionario breve y sencillo que incluía varias preguntas como: ¿has entendido las instrucciones sobre cómo contestar al cuestionario?, ¿te han parecido interesantes las preguntas?, ¿te ha resultado fácil o difícil responder a las preguntas?, ¿ha habido alguna palabra o pregunta que no entendieras bien?, ¿te han parecido algunas preguntas iguales? o ¿te ha resultado demasiado largo de cumplimentar? De la misma manera, se registraron todas las preguntas y dudas que los alumnos hicieron durante el proceso. Una vez realizada la prueba piloto o de comprensión, y en base a los datos obtenidos, se generó la versión definitiva.

⁶² Los autores aconsejan que cuando la muestra sea de 300 o más sujetos se lleve a cabo la prueba piloto con entre 30 y 60 personas (Hernández et al., 2006).

Análisis de la fiabilidad del cuestionario.

A veces es supuesto que el proceso de adaptación transcultural asegura la retención de las propiedades psicométricas de la escala, sin embargo, no debemos asegurar este hecho (Beaton et al., 2000), por lo que se aconseja analizar la fiabilidad del nuevo instrumento.

Para ello se realizó un estudio psicométrico, llevado a cabo con una muestra de 276 estudiantes de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales 75 estudiantes completaron la medida en dos oportunidades separadas de diez días (prueba test-retest) con la finalidad de establecer una correlación entre las respuestas de la primera y segunda medición. La muestra seleccionada incluyó estudiantes pertenecientes a cinco centros de titularidad pública de la Comunidad de Madrid, garantizando las cinco unidades muestrales por cada elemento o ítem del instrumento, tal y como sugieren Abad, Olea, Ponsoda y García (2011) y Morales, Urosa y Blanco (2003). El método seguido para la elección de la muestra fue no probabilístico, mediante muestreo incidental.

La consistencia interna del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach.⁶³ La fiabilidad fue también evaluada valorando la consistencia temporal del instrumento mediante el coeficiente de correlación intraclase (CCI). Coeficientes que se determinaron tanto para las dimensiones de la escala como para la escala completa. El tratamiento estadístico se llevó a cabo con el programa informático IBM SPSS Statistics 22. Los resultados del análisis de fiabilidad son ofrecidos en el apartado 5.1 “Estudio técnico de los instrumentos.”

4.2.2. Evaluación continua del programa

4.2.2.1. Introducción

Planteamos la utilización de la metodología cualitativa, al considerar, tal y como se afirma desde la literatura, que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes cuestiones y problemáticas que difícilmente se pueden abordar en su conjunto desde una metodología puramente cuantitativa (López Noguero, 2002; Pérez Serrano, 1994a).

⁶³ Para Eagly y Chaiken (1993) el alfa de Cronbach es la medida de fiabilidad más adecuada para las escalas tipo Likert.

Para Porta y Silva (2003) ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social.

Entre los instrumentos con los que se cuenta para la recogida de datos cualitativos encontramos, según la clasificación que recoge Pérez Serrano (1994a): (a) las técnicas de lápiz y papel, las cuales engloban las notas de campo, los diarios, comentarios en vivo o los cuestionarios; (b) las denominadas técnicas “vivas”, que contemplan los sociogramas, las entrevistas o las discusiones de grupo; y (c) las técnicas de carácter audio-visual, a las que pertenecen las diapositivas y fotos o las grabaciones de audio y video.

El sentido de utilizar en este trabajo métodos de obtención de datos no cuantitativos hace referencia a la posibilidad de dar la oportunidad al profesorado y al alumnado de reflexionar sobre lo acontecido en las sesiones propias de Educación Física, así como, en el caso del cuestionario de valoración del programa, la reflexión sobre la experiencia de haber llevado a cabo el programa durante el curso escolar.

En nuestro caso, a la hora de enfrentarnos a la recapitulación de datos cualitativos hemos optado por: el diario, la encuesta o cuestionario de preguntas abiertas y el grupo de discusión. En las próximas líneas esbozaremos brevemente en qué consisten cada uno de ellos.

La referencia a los diarios de clase (diarios del alumno y del profesor), como instrumento básico de recogida y análisis de información, está presente en la mayoría de trabajos sobre metodologías cualitativas, adquiriendo en los últimos años una importancia trascendental en la investigación educativa (Zabalza, 2004).

Para diferentes autores, el diario es un instrumento básico, flexible y abierto de investigación y formación, porque nos permite no solo la obtención de datos significativos, sino también la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización, además de su capacidad para adaptarse a las finalidades que el investigador y/o el profesional de la educación pretenda darle (López Górriz, 1997; 2007; Zabalza, 2004).

Entre las ventajas de utilización de este instrumento, a diferencia de la entrevista, muchos autores sostienen que el diario fuerza menos la intimidad del sujeto, permitiendo una mayor autonomía ante el investigador o profesor (Rekalde, 2009; Sicilia, 1999; Zabalza, 2004). De la misma manera, su utilización permite la recogida de datos inmediatamente después del acontecimiento vivido (Pérez Serrano, 1994b). Para algunos autores, consecuencia de su mayor proximidad a los hechos, existe menos

posibilidad de error, “*pues expresa con mayor garantía la relación entre los sucesos escritos en el diario y las estructuras cognitivas de su autor durante el tiempo en que vienen siendo escritos*” (Sicilia, 1999, p. 27).

Para López Górriz (2007) el diario en Ciencias de la Educación tiene distintas aplicaciones, puede ser tanto un instrumento de formación e introspección, como un instrumento de evaluación educativa o un instrumento de recogida de datos en investigaciones diversas (antropológicas, sociológicas, educativas, psicológicas, etc.). Entre las funciones o usos que la literatura atribuye a los diarios encontramos (Jurado, 2011; López Górriz, 1997; Rekalde, 2009; Sicilia, 1999; Zabalza, 2004):

- ✓ El uso diario permite democratizar la investigación. Permite oír a personas que normalmente no pueden ser oídas por la situación social o estatus que ocupan. Claro ejemplo es el contexto educativo, visiblemente jerarquizado, y donde el diario se convierte en una forma de hacer llegar la voz de los alumnos.
- ✓ El diario del alumnado permite al profesorado recibir de mano del alumno un interesante feedback que garantiza en gran medida la calidad en la práctica de la enseñanza. Información que, en el caso de una investigación, es de vital importancia para el investigador.
- ✓ Permite cambiar actitudes, comportamientos y actuaciones en general.
- ✓ Permite la identificación y el tratamiento de indicadores relativos a creencias, concepciones, ideas o conductas, así como redundancias, congruencias y diferencias entre distintos diarios.
- ✓ Sirve al profesorado como retroalimentación, haciendo al mismo más consciente de su actuación.

Queremos dejar claro, tal y como señala Zabalza (2004), que aunque los diarios son siempre “*versión de una parte*”, esta circunstancia no desmerece su valor para la investigación, entendiéndose como una “*visión de primera mano*”, que es contada desde dentro. Por ello, la naturaleza subjetiva de los datos obtenidos deberá ser contrastada y triangulada para equilibrar el peso entre las diversas perspectivas del objeto de estudio.

Otro instrumento a aplicar a los profesores, una vez finalizado el programa, fue un cuestionario de evaluación de la experiencia. Cuestionario que tuvo por finalidad conocer de mano del profesorado implicado la experiencia subjetiva de haber realizado el programa durante el curso escolar.

Por cuestionario⁶⁴ entendemos la técnica para el registro de la información organizada en forma de preguntas. Esta técnica permite recuperar y organizar fácilmente la información, así como su posterior análisis (Pérez Juste, 2006). El uso de cuestionarios está especialmente recomendado cuando se pretende recoger información de un grupo numeroso de sujetos, con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo (Rodríguez et al., 1996).

De acuerdo con su forma, Rodríguez et al. (1996) clasifican las preguntas en tres categorías: preguntas abiertas (se obtienen respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada), preguntas cerradas (se obtienen respuestas confirmatorias o desestimatorias ante una proposición) y preguntas de elección múltiple (el encuestado escoge entre una serie de alternativas de respuesta). Las modalidades abierta y cerrada son las elegidas para nuestro cuestionario de valoración del programa.

El grupo de discusión⁶⁵ puede ser definido como “*una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo*” (Krueger, 1991, p. 24). Cobra especial relevancia cuando el objetivo es obtener datos sobre las percepciones, actitudes o conductas de los miembros de un grupo en relación al tópico investigado (Gil Flores, 1992-93). Krueger (1991) afirma que los miembros del grupo se influyen mutuamente con sus comentarios, y que durante el transcurso de una discusión las opiniones de un individuo pueden cambiar.

Entre las características o rasgos que la literatura generalmente atribuye a los grupos de discusión encontramos (Ibáñez, 1992; Krueger, 1991):⁶⁶

- ✓ Los grupos de discusión reúnen a personas, pudiendo oscilar entre cuatro y doce.
- ✓ Los participantes son razonablemente homogéneos y desconocidos entre sí.
- ✓ Es una técnica para la recogida de datos.

⁶⁴ Cabe distinguir entre cuestionario e inventario, si bien es verdad que ambas modalidades se engloban bajo la técnica de la encuesta. Para Pérez Juste (2006) la diferencia radica en que el cuestionario se sirve de preguntas, y el inventario acude a afirmaciones en relación con las cuales el encuestado se manifiesta a favor o en contra.

⁶⁵ Señalar que en la presentación del libro *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada* de Krueger (1991), Moisés Martín utiliza el término *grupo de discusión* por ser la traducción más extendida en nuestro país del término anglosajón “Focus Group”, aunque a lo largo del libro anteriormente referido se emplean otros términos como “entrevista grupal” y “entrevista a grupos de discusión.”

⁶⁶ Krueger (1991) apela al uso flexible de los grupos de discusión atendiendo a las características de la investigación. Para este autor hay algunas circunstancias en las que se requiere tomar ciertas precauciones, entre las que destacamos, por ser afines a nuestro propósito: aquella en la que el procedimiento se utiliza con grupos naturales o preexistentes, o aquella donde el grupo de discusión se lleva a cabo con personas adolescentes.

- ✓ Producen material cualitativo que aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes.
- ✓ Los temas a tratar están cuidadosamente escogidos, siguiendo un guion preestablecido de antemano.

Entre las ventajas que Krueger (1991) sostiene del uso de los grupos de discusión destacamos:

- ✓ Es un método de investigación social en su esencia y recoge datos de la vida real en un entorno social.
- ✓ Es de carácter flexible, en donde el guion está abierto a modificaciones.
- ✓ Posee una gran validez subjetiva.
- ✓ Ofrece una rápida disponibilidad de los resultados.
- ✓ Tienen un coste relativamente reducido.

En definitiva, estamos ante una técnica que permite recoger información que difícilmente podría obtenerse por otros medios. Unido a su bajo coste, nos da la posibilidad de recoger información sobre opiniones, sentimientos y actitudes personales en situaciones naturales, donde prima la espontaneidad, que difícilmente podrá ser obtenida en situaciones más rígidas o estructuradas, como es el caso de la técnica del cuestionario.

4.2.2.2. Procedimiento

Para organizar, a priori, la información expuesta, los instrumentos utilizados han seguido una organización semiestructurada⁶⁷ (Pérez Serrano, 1994b), donde el investigador ha especificado el tipo de contenido sobre el cual alumnos y profesores debían reflexionar y recoger por escrito. No obstante, todos los instrumentos contaban con un apartado de estructura abierta para posibilitar a los encuestados expresar libremente sus actitudes, valores, percepciones y opiniones en otra materia que no fuera previamente recogida de antemano.

⁶⁷ Siguiendo a Pérez Serrano (1994b) los diarios se pueden clasificar atendiendo al formato y grados de libertad en: abiertos, semiestructurados y estructurados.

Una vez que tuvimos la configuración inicial de los instrumentos, se sometieron los mismos a validación crítica mediante juicio de expertos.

Pasamos a desarrollar con mayor detalle las distintas fases del proceso.

Justificación teórica y elaboración inicial de los cuestionarios.

Se compilaron las preguntas que parecían más afines al propósito de nuestra investigación. Para ello nos basamos en una multiplicidad de fuentes: el conocimiento general que el autor de este trabajo tenía sobre el tema y el estudio de revisión preliminar de los escritos e investigaciones de otros autores que desarrollaron sus estudios en la misma línea.

Especial hincapié fue puesto en la correcta formulación de las preguntas, pues de ello depende en gran medida la calidad de la información recogida a través de la respuesta (Krueger, 1991; Pérez Juste, 2006). Para ello, tuvimos en consideración las características que deben cumplir las preguntas a la hora de plantearlas, y que recoge la literatura (Hernández et al., 2006; Pérez Juste, 2006; Rodríguez et al., 1996):

- ✓ El lenguaje utilizado ha de ser claro, preciso y familiar para las personas encuestadas.
- ✓ La formulación de la pregunta ha de evitar cualquier forma de sesgo o tendenciosidad por parte del evaluador, escapando de enunciados que puedan sugerir lo que se considera respuesta deseable.
- ✓ No pueden incomodar al sujeto encuestado, ni ser percibidas como amenazantes.
- ✓ Evitar preguntas que nieguen el asunto que se interroga.
- ✓ Deben referirse preferentemente a un solo aspecto.

En el caso del diario del alumnado (apéndice A. III), el diario aportaba información sobre: grado de satisfacción con la sesión, opinión sobre las personas con discapacidad tras el desarrollo de la sesión y papel educativo de las actividades desarrolladas.

El diario del profesorado (apéndice A. IV), por su parte, recogía preguntas relativas a: papel del profesor en la sesión, aspectos metodológicos de la misma y dificultades o modificaciones sobre lo programado.

El cuestionario de valoración del programa (apéndice A. VI) constaba de una serie de preguntas encaminadas a explorar: el grado de satisfacción con el programa, la aplicabilidad del mismo, así como la correcta formulación de objetivos, contenidos o actividades. De la misma manera, se pidió a los profesores que reflexionaran sobre los puntos a mejorar para posibles futuras intervenciones.

Por último, para el desarrollo de los grupos de discusión, se facilitó al profesorado un guion que giraba alrededor de cuatro grandes temas (apéndice V): (a) aspectos relevantes en cuanto a los participantes del programa, (b) aspectos relevantes en cuanto a las personas con discapacidad en general, (c) aspectos relevantes en cuanto a las personas sin discapacidad en general, y (d) aspectos relevantes en cuanto al programa.

Selección de jueces expertos.

Cuatro jueces expertos participaron en la validación de los contenidos.⁶⁸ La selección de los mismos atendió a diferentes criterios:

- ✓ Contar con expertos de reconocida experiencia en investigación.
- ✓ Contar con expertos con amplia experiencia en el ámbito educativo.
- ✓ Contar con expertos con amplios conocimientos en metodología de la educación.
- ✓ Contar con expertos con amplia experiencia y conocimiento en discapacidad.

De esta manera el equipo de expertos quedó conformado por:

- ✓ Un Doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular de universidad, Máster en estadística aplicada, y partícipe de numerosas publicaciones científicas en revistas de alto impacto nacionales y extranjeras.
- ✓ Un Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, profesor contratado de universidad, con más de 20 años de experiencia como profesor de Educación Física y numerosas publicaciones científicas.
- ✓ Una Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Máster en Actividad Físico-Deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social, con una experiencia como profesora de Educación Física superior a 25 años.

⁶⁸ Aclarar que el cuestionario de validación de contenidos incluía tanto los ítems referentes al programa de intervención, como los ítems relacionados estrechamente con los instrumentos para la obtención de datos cualitativos.

- ✓ Un Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, colaborador de una de las entidades más destacadas a nivel nacional en cuanto a deporte para personas con discapacidad.

Valoración por parte de jueces expertos.

Los instrumentos, junto con el resto del material didáctico, fueron sometidos a juicio de expertos ⁶⁹ para determinar la relevancia de las preguntas, así como recoger sugerencias sobre su posible modificación. Con tal finalidad se elaboró un cuestionario de validación de contenido (apéndice B. II).

Más concretamente, se solicitó a los expertos que valoraran la adecuación o pertinencia de los instrumentos a través de cuatro ítems específicos. Para ello contaban con una escala de cinco puntos donde uno correspondía a *nada adecuado o nula pertinencia* y cinco a *totalmente adecuado o máxima pertinencia*. También disponían de un espacio en blanco por si veían adecuado exponer alguna información complementaria. Los resultados de la validación, así como la elaboración final de los instrumentos serán expuestos en el apartado 5.1 “Estudio técnico de los instrumentos.”

⁶⁹ Para Castejón (2007) “*el juicio experto, la intuición de las personas que tienen una larga y contrastada experiencia puede resultar más enriquecedora que unos simples datos*” (p. 81).

5

RESULTADOS

5.1. ESTUDIO TÉCNICO DE LOS INSTRUMENTOS

5.1.1. Programas de intervención

Llegados a este punto, y una vez presentadas en el capítulo 4 “Elaboración de instrumentos” las distintas fases por las que ha pasado la construcción y validación de los programas de sensibilización, procedemos a realizar el estudio técnico de los mismos.

Varias son las razones que nos llevan a realizar el estudio técnico de los programas de intervención:

- ✓ La pertinencia de los programas como herramienta pedagógica para la enseñanza y sensibilización hacia las personas con discapacidad.
- ✓ La pertinencia de los contenidos, tanto teóricos como prácticos, desarrollados en los programas.
- ✓ La determinación de las posibles mejoras técnicas y funcionales que harán de los programas herramientas didácticas más útiles y eficaces.

5.1.1.1. Validación de contenido

Al objeto de valorar la adecuación y pertinencia de los programas se recurrió a la técnica de validación de contenidos por medio de jueces expertos.⁷⁰ La operativa de la técnica consiste, por un lado, en la valoración de la calidad intrínseca de los programas, donde con el apoyo de un grupo de expertos externos al programa se determinará si los objetivos y contenidos son adecuados, precisos y coherentes con otros componentes del programa y, por otra parte, la estimación de la viabilidad del programa y adecuación a las circunstancias, dependiente del realismo de los objetivos propuestos y de la disponibilidad de los medios y recursos técnicos, materiales y humanos (Pérez Juste, 2006).

Resultados de la validación y valoración de las recomendaciones de los expertos.

En las tablas 5-1 a 5-7 se describen los resultados de la validación de contenidos para el cuestionario en general y para cada una de las dimensiones del cuestionario en función del programa de intervención. Con la finalidad de sistematizar los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS 22, estimando la media y la desviación típica para cada uno de los ítems y para cada una de las dimensiones del cuestionario de validación.

Cuestionario general.

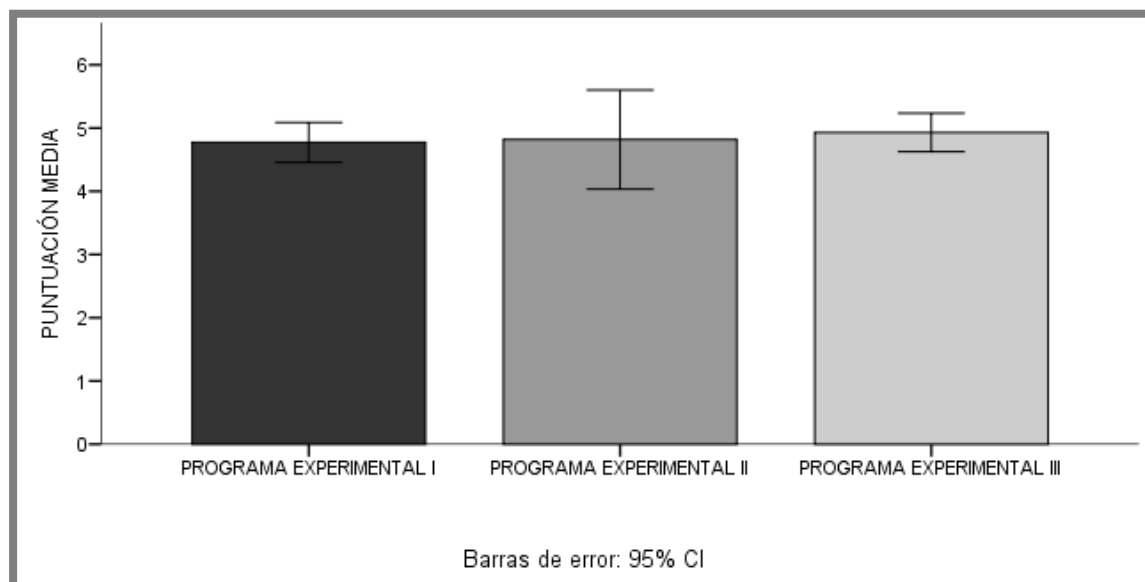
Tabla 5-1. Validación de contenidos para el cuestionario general

	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N ⁷¹	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
CUESTIONARIO GENERAL	4	4,77	0,20	3	4,82	0,31	3	4,93	0,12

⁷⁰ Pérez Juste (2006) sostiene que en el proceso de evaluación de programas hay momentos especialmente adecuados para solicitar la ayuda de los expertos, tales como: identificar y reconocer las carencias y necesidades a las que se pretende dar respuesta mediante el programa, diseñar un programa adecuado a tales necesidades, construir los instrumentos adecuados para recoger la información, o interpretar los resultados para decidir la eficacia del programa.

⁷¹ Un experto que colaboró en la valoración de los programas de intervención únicamente tuvo posibilidad de examinar, por motivos de disponibilidad temporal, un programa, concretamente el programa I. Es por ello que dicho programa cuenta con cuatro valoraciones, a diferencia de los programas II y III que cuentan con tres valoraciones.

Figura 5-1. Puntuación media en el proceso de validación para el cuestionario general en función del programa de intervención



Los resultados obtenidos muestran que los programas en general son válidos y adecuados al contexto educativo. El programa experimental III, con un puntuación media de 4,93, es el mejor valorado entre los expertos, seguido del programa experimental II ($M = 4,82$) y el programa experimental I ($M = 4,77$).

El análisis cualitativo de la información obtenida a través de los cuestionarios de validación muestra la utilidad y fuerza de los programas como herramienta para influir en las actitudes de los jóvenes hacia la discapacidad. Un experto advirtió de la extensión de los contenidos teóricos durante las primeras sesiones y la preparación que requerían dichas sesiones por parte del profesorado:

“El programa es muy ambicioso y requiere del profesor llevarlo muy preparado para ajustarlo al tiempo real de las sesiones de clase, sobre todo en las tres primeras sesiones. La información es extensa y muy interesante.”

También, el grupo de expertos planteó varios interrogantes como: “¿Importa que se rompa el ritmo de la unidad didáctica?” o “¿No perdería fuerza de impacto si no son correlativas?” Como comentamos en el apartado 3.4 “Procedimiento”, no hubo necesidad de llevar a cabo las sesiones del programa seguidas. La distribución de las instalaciones deportivas entre los miembros del departamento de Educación Física,

junto con la disponibilidad de las colaboraciones, planteaban serias dudas a la hora de requerir al profesorado la puesta en marcha del programa de manera consecutiva.

La dificultad en la coordinación del programa, sobre todo a la hora de contar con las colaboraciones externas al centro, fue también un hecho que destacaron los expertos:

“La secuenciación es perfecta, no debería modificarse, aunque resulte difícil coordinar personas y entidades.”

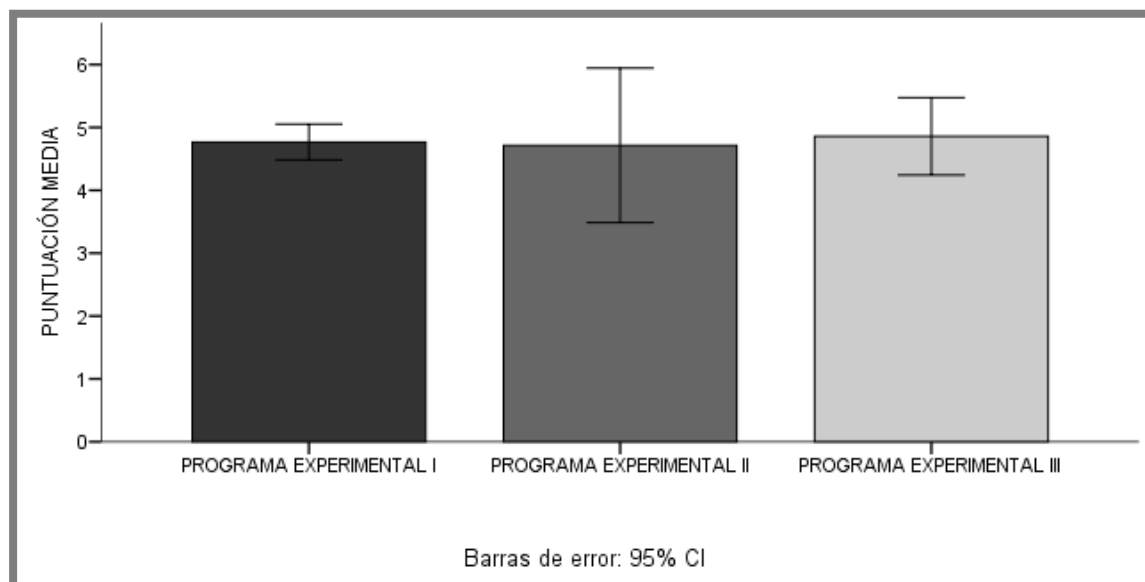
Dimensiones.

➤ Propuesta didáctica

Tabla 5-2. Validación de contenidos para la dimensión *propuesta didáctica*

ÍTEMS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
1. Relación con la normativa vigente	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
2. Asequibilidad respecto al nivel escolar al que va dirigido (Educación Secundaria Obligatoria)	4	4,25	0,50	3	4,33	1,15	3	4,67	0,58
3. Validez de la información para llevar a cabo la propuesta didáctica	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
4. Estructura y redacción técnicamente correctas	4	4,75	0,50	3	4,67	0,58	3	5,00	0,00
5. Asequibilidad de los objetivos didácticos planteados	4	4,75	0,50	3	4,67	0,58	3	5,00	0,00
6. Precisión en la formulación de los objetivos didácticos	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
7. Funcionalidad y significatividad de los contenidos para el alumno	4	4,75	0,50	3	4,67	0,58	3	4,67	0,58
8. Grado de coherencia entre objetivos y contenidos	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
9. Secuenciación lógica de los contenidos	4	5,00	0,00	3	4,33	1,15	3	5,00	0,00
10. Distribución temporal de contenidos adecuada	4	4,50	0,58	3	4,67	0,58	3	4,67	0,58
11. Número de sesiones adecuado a los objetivos, contenidos y actividades	4	4,25	0,50	3	4,00	1,73	3	4,33	1,15
12. Estrategias metodológicas que contribuyen a alcanzar los objetivos en el tiempo previsto	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
13. Recursos personales suficientes y necesarios para la realización de la propuesta	4	5,00	0,00	3	4,67	0,58	3	4,67	0,58
14. Planificación correcta de las tres fases del proceso de evaluación (inicial, formativa y final)	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
TOTAL	4	4,77	0,18	3	4,71	0,49	3	4,86	0,25

Figura 5-2. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión *propuesta didáctica* en función del programa de intervención



Nuevamente, para la dimensión *propuesta didáctica* el programa experimental III, con una puntuación media de 4,86, es el mejor valorado entre los expertos, seguido del programa experimental I ($M = 4,77$) y el programa experimental II ($M = 4,71$). Corresponde a varios ítems (1, 8, 12 y 14) la máxima puntuación en cada uno de los programas experimentales ($M = 5$), lo que demuestra la pertinencia de la propuesta didáctica. Dos son los ítems (2 y 11) que obtienen, en general, las puntuaciones más bajas en cada uno de los programas.

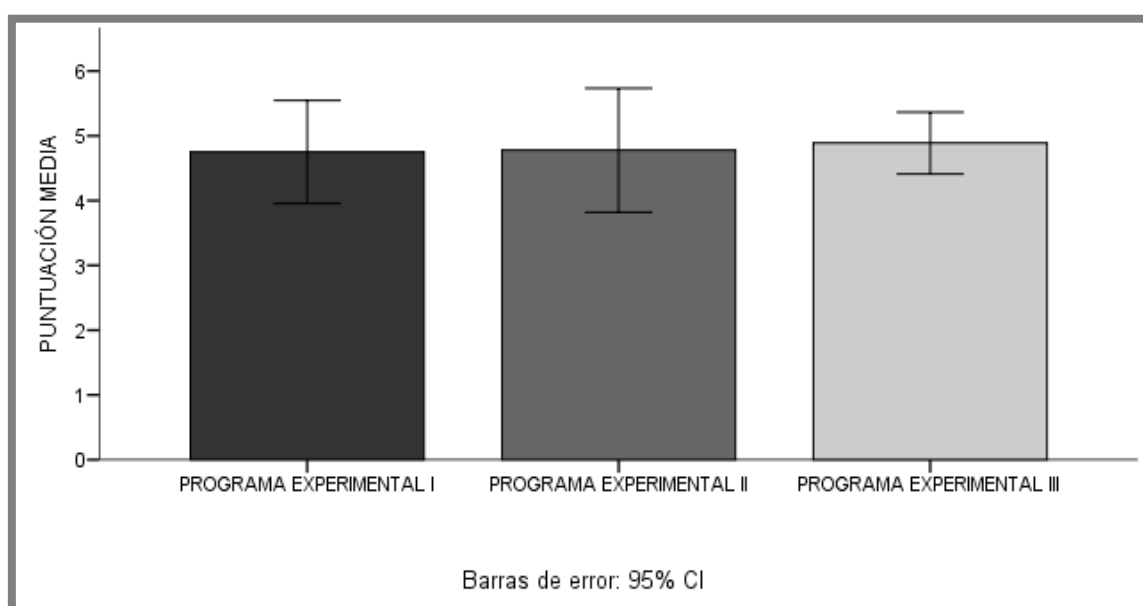
El análisis cualitativo justifica las puntuaciones obtenidas en los ítems con puntuaciones más inferiores. Parte del grupo de expertos sugiere que la profundidad de los contenidos es más propia de alumnos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.

➤ **Sesiones**

Tabla 5-3. Validación de contenidos para la dimensión *sesiones*

ÍTEMS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
15. Estructuración lógica y ordenada	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
16. Objetivos y contenidos ajustados a la duración de las sesiones	4	4,50	1,00	3	4,33	1,15	3	4,67	0,58
17. Información suficiente para que sea desarrollada por el profesor	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
TOTAL	4	4,75	0,50	3	4,78	0,38	3	4,89	0,19

Figura 5-3. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión *sesiones* en función del programa de intervención



El programa experimental III, con un puntuación media de 4,89, es el mejor valorado entre los expertos en la dimensión *sesiones*, seguido del programa experimental II ($M = 4,78$) y el programa experimental I ($M = 4,75$), donde apenas se observan diferencias. El ítem 17 obtiene la mayor puntuación ($M = 5$), mientras que el ítem 16 ($M = 4,50$) obtiene la puntuación más baja para cada uno de los programas.

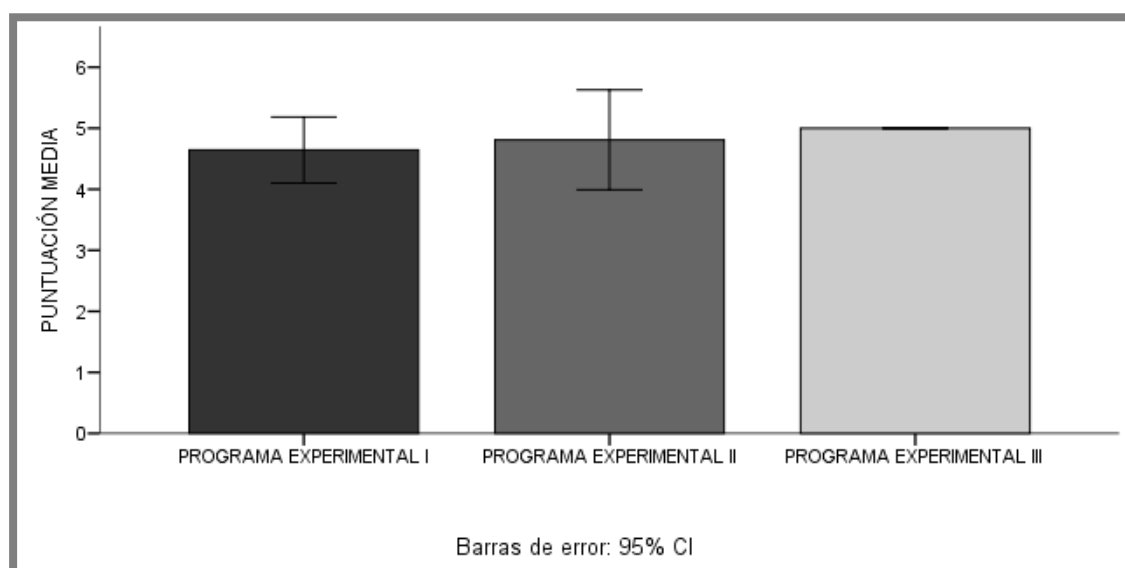
Los expertos destacaron el elevado número de contenidos a impartir en cada una de las sesiones, hecho que luego se vio ratificado en el análisis de los diarios de los profesores que llevaron a cabo los programas.

➤ Actividades

Tabla 5-4. Validación de contenidos para la dimensión *actividades*

ÍTEM	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
18. Contribución a la consecución de los objetivos	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
19. Selección de actividades ajustada a los intereses y características del alumno	4	4,50	0,58	3	4,33	1,15	3	5,00	0,00
20. Favorecen la participación activa del alumno	4	4,50	0,58	3	4,67	0,58	3	5,00	0,00
21. Transmisión de información positiva de la discapacidad, libre de estereotipos	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
22. Variedad que dote al alumno de una amplia gama de conocimientos y experiencias	4	4,75	0,50	3	4,67	0,58	3	5,00	0,00
23. Validez de la información y el lenguaje utilizado en las presentaciones audiovisuales	4	4,50	1,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
24. Utilidad del planteamiento opcional en algunas actividades	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
TOTAL	4	4,64	0,34	3	4,81	0,33	3	5,00	0,00

Figura 5-4. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión *actividades* en función del programa de intervención



El grupo de expertos coincide en otorgarle al programa experimental III la máxima puntuación ($M = 5$). El programa experimental II es el segundo mejor valorado con una puntuación media de 4,81. El programa experimental I obtiene una puntuación media de 4,64. Destacan los ítems 18, 21 y 24 por obtener, dentro de su programa, la máxima puntuación. El ítem 19 obtiene valores ligeramente inferiores a la media.

En el análisis cualitativo los expertos manifestaron que el programa experimental I no fomentaba la participación activa del alumnado en el mismo grado en el que lo hacían los programas experimentales II y III.

➤ Fichas de evaluación

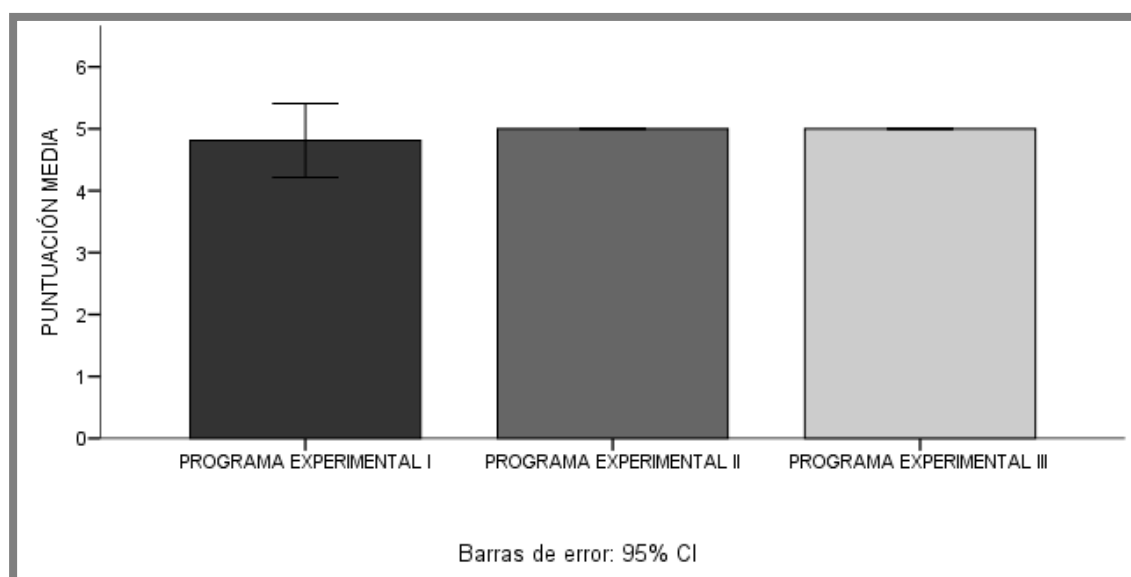
Como parte que son de los programas, las fichas de evaluación o instrumentos de evaluación para la obtención de datos cualitativos (diario del alumnado, diario del profesorado, cuestionario de valoración del programa y grupo de discusión) fueron sometidos a juicio crítico de expertos.⁷² No en vano, la fiabilidad del instrumento indica cierta garantía de que los resultados obtenidos en un determinado estudio y, por lo tanto, las conclusiones pueden ser creíbles y merecedoras de una mayor confianza.

Tabla 5-5. Validación de contenidos para la dimensión *fichas de evaluación*

ÍTEMS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
25. Eficacia para proporcionar datos cuantitativos y cualitativos de interés	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
26. Redacción clara y concisa al alcance de la comprensión de los receptores	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
27. Número adecuado de cuestiones que recogen	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
28. Posibilidad de ser aplicadas en el contexto	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
TOTAL	4	4,81	0,38	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00

⁷² Además de la fiabilidad como requisito necesario que han de cumplir los instrumentos para la obtención de información, Pérez Juste (2006) añade la *valía* de la información. Para este autor, *valía* hace referencia a "que la información ofrecida por el instrumento correspondiente sea valiosa para quienes deben tomar las decisiones pertinentes" (p. 68).

Figura 5-5. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión *fichas de evaluación* en función del programa de intervención



Son dos los programas experimentales (programas II y III) cuya valoración por parte de los expertos es máxima ($M = 5$), mientras que el programa restante (programa I) obtiene una puntuación ligeramente inferior ($M = 4,81$). Resultados que confirman la pertinencia de los instrumentos para obtener información cualitativa de calidad, tanto del profesorado como del alumnado.

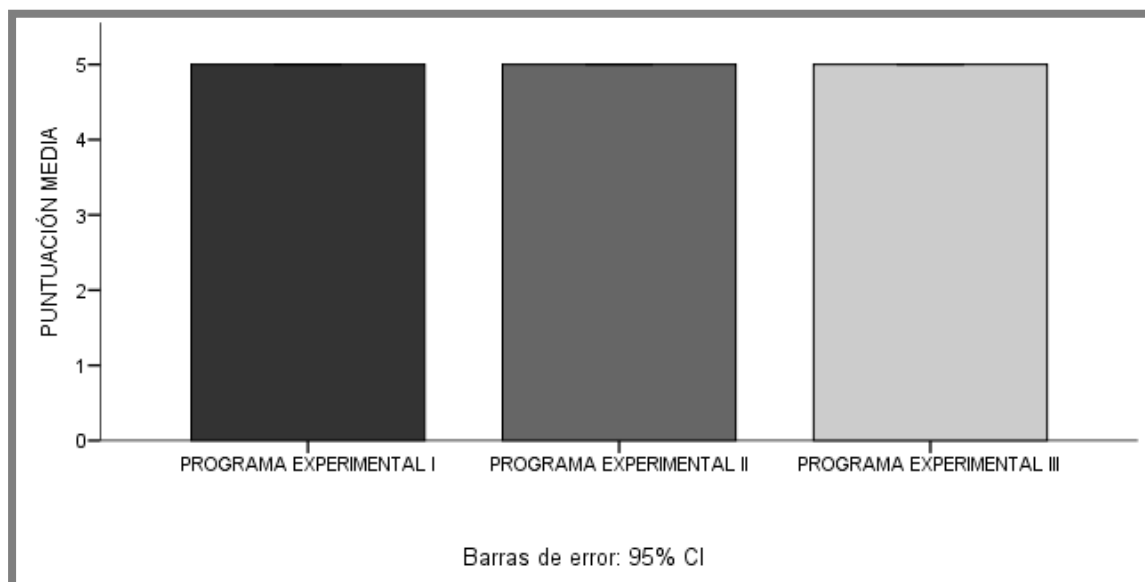
En cuanto al análisis cualitativo, no fue señalada ninguna observación en relación a esta dimensión.

➤ Recursos didácticos

Tabla 5-6. Validación de contenidos para la dimensión *recursos didácticos*

ÍTEMS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
29. Adecuada cantidad de material complementario	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
30. Efectividad del material didáctico complementario	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
TOTAL	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00

Figura 5-6. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión *recursos didácticos* en función del programa de intervención



Esta dimensión obtuvo la mayor valoración ($M = 5$) para cada uno de los programas experimentales, manifestando la apuesta clara de estos programas para proveer al profesorado de una cantidad elevada y variada de recursos didácticos.

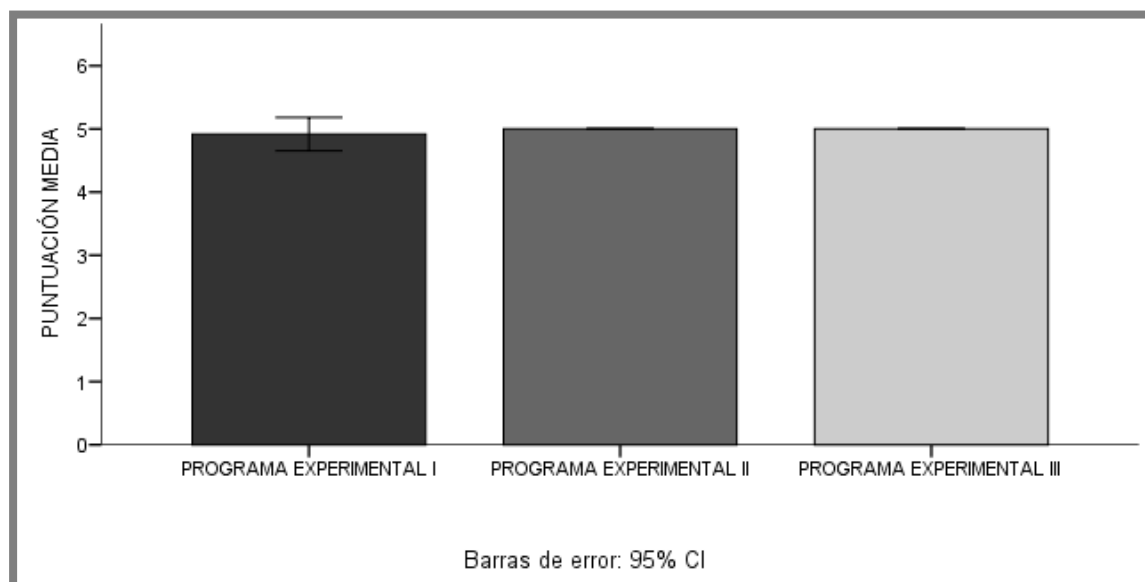
En cuanto al análisis cualitativo, no fue señalada ninguna observación en relación a esta dimensión.

➤ Formato de presentación

Tabla 5-7. Validación de contenidos para la dimensión *formato de presentación*

ÍTEMS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I			PROGRAMA EXPERIMENTAL II			PROGRAMA EXPERIMENTAL III		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
31. Facilidad de uso	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
32. Calidad de diseño (claro/attractivo)	4	5,00	0,00	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
33. Minimiza el tiempo empleado por el profesor en la preparación de las sesiones	4	4,75	0,50	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00
TOTAL	4	4,92	0,17	3	5,00	0,00	3	5,00	0,00

Figura 5-7. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión *formato de presentación* en función del programa de intervención



En la dimensión *formato de presentación* dos son los programas experimentales (programas II y III) que obtienen la máxima valoración de los expertos ($M = 5$), mientras que el programa restante (programa I) obtiene una puntuación ligeramente inferior ($M = 4,92$). Corresponde al ítem 33 la procedencia de esta mínima diferenciación.

El análisis cualitativo de los cuestionarios de validación no aclara la causa de esta pequeña variación en la puntuación del programa I con respecto a la puntuación de sus pares.

Elaboración final de los programas.

Una vez analizados los resultados de la validación de los programas por el grupo de expertos, y dadas las puntuaciones que se obtuvieron, cercanas al máximo, se determinó no modificar sustancialmente los programas de intervención.

Entre las decisiones que se adoptaron encontramos:

- ✓ Reformular nuevamente diversos párrafos de la propuesta didáctica para hacerlos más entendibles, sin alterar, en su base, el contenido del mismo.

- ✓ Cambiar el orden de ciertos contenidos, y ajustarlos de una manera más precisa con los objetivos que representan.
- ✓ Suprimir párrafos o frases de la propuesta didáctica que no alteraron el resto del material didáctico.

5.1.2. Evaluación pretest-postest-seguimiento

Finalmente, se optó por la traducción y adaptación al contexto español de la *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a), siguiendo las directrices para la traducción y adaptación de los test elaboradas por la Comisión Internacional de Tests (ITC) (Muñiz et al., 2013).

5.1.2.1. Análisis de fiabilidad

A fin de garantizar las propiedades métricas de la traducción al castellano de la escala *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps* (CATCH), se procedió al análisis de la fiabilidad del instrumento. Para ello, se tuvieron en consideración dos aspectos complementarios: la consistencia interna y la estabilidad temporal.

La consistencia interna de cada una de las dimensiones de la CATCH varió entre un coeficiente alfa de Cronbach de ,749 para la dimensión cognitiva, un coeficiente de ,826 para la dimensión afectiva y un coeficiente de ,852 para la dimensión conductual. El coeficiente alfa para el total de la escala fue de ,908. La consistencia temporal (test-retest) osciló entre un CCI para la dimensión cognitiva de ,799, para la dimensión afectiva de ,864 y para la dimensión conductual de ,839. La consistencia temporal para el total de la escala alcanzó una puntuación de ,885 (tabla 5-8).

Tabla 5-8. Análisis de fiabilidad de la escala en función del género

DIMENSIONES	CONSISTENCIA TEMPORAL (CCI) N = 75	CONSISTENCIA INTERNA (FIABILIDAD α DE CRONBACH) N = 276
Afectiva		
Chicos	,831	,825
Chicas	,885	,824
Total	,864	,826
Conductual		
Chicos	,790	,870
Chicas	,870	,826
Total	,839	,852
Cognitiva		
Chicos	,776	,750
Chicas	,817	,749
Total	,799	,749
Escala total		
Chicos	,847	,920
Chicas	,912	,893
Total	,885	,908

Como puede verse, el análisis de consistencia interna reveló, tanto para las tres dimensiones como para el total de la escala, una puntuación por encima de lo recomendado según diversos autores (Bland y Altman, 1997; Nunnally, 1981). Por su parte, el análisis de consistencia temporal también mostró unos CCI aceptables, por lo que se puede concluir que la escala presenta una fiabilidad satisfactoria.

La tabla 5-9 muestra el análisis correlacional de cada uno de los ítems con el total restante, así como la observación de la varianza del coeficiente alfa para el total de la escala si se eliminara el elemento.

El estudio de correlación y el coeficiente alfa en el caso de que fuera eliminado el elemento arrojan datos que nos permiten mantener dentro de la escala todos los ítems. Tan solo el ítem 6 mostró baja correlación con los demás ($r = ,188$), sin embargo su eliminación apenas incrementa el coeficiente alfa ($\alpha = ,909$).

Tabla 5-9. Análisis correlacional de cada uno de los ítems de la escala con el total restante y alfa de Cronbach si se elimina el elemento

ÍTEMS	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
1	,498	,905
2	,514	,905
3	,325	,907
4	,370	,907
5	,269	,908
6	,188	,909
7	,414	,906
8	,266	,909
9	,625	,903
10	,487	,905
11	,465	,905
12	,335	,907
13	,499	,905
14	,286	,908
15	,523	,905
16	,639	,904
17	,303	,908
18	,563	,904
19	,374	,907
20	,650	,903
21	,633	,903
22	,276	,909
23	,599	,903
24	,307	,908
25	,680	,902
26	,562	,904
27	,262	,908
28	,602	,904
29	,623	,903
30	,363	,907
31	,709	,902
32	,636	,903
33	,368	,907
34	,298	,909
35	,432	,906
36	,327	,907

5.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Realizaremos el análisis cuantitativo de datos en base a las hipótesis formuladas en el apartado 2.2 “Hipótesis.” Para ello, nos serviremos del software de analítica predictiva SPSS 22. El nivel de confianza elegido ha sido del 95% ($\alpha = ,05$).⁷³

En cada una de las hipótesis, expondremos primero los resultados numéricos mediante una tabla. Posteriormente, y con el objetivo de facilitar la lectura de los datos, mostraremos una representación gráfica de las variables objeto de estudio. Para finalmente describir los resultados. Detallaremos los resultados en función de las dimensiones, además de la escala total, en aquellas hipótesis donde realmente tenga relevancia.

Se han utilizado contrastes paramétricos para todos los procesos de análisis, aun siendo conscientes de que el uso de los mismos está supeditado al cumplimiento de determinados supuestos sobre las poblaciones originales de las que se extraen los datos (generalmente normalidad y homocedasticidad). No obstante, como señalan algunos autores: *“con tamaños apropiados, el procedimiento sigue siendo válido independientemente de la forma de las poblaciones de origen (incluso con poblaciones sensiblemente alejadas de la normalidad)”* (Pardo y San Martín, 1994, p. 197).⁷⁴

⁷³ El nivel de confianza elegido, tal y como afirman Pardo y San Martín (1994), es más por convención que por otra razón.

⁷⁴ *“En la práctica, (...). Con $n > 30$ la aproximación es lo bastante buena incluso con distribuciones poblacionales originales muy asimétricas”* (Pardo y San Martín, 1994, p. 68).

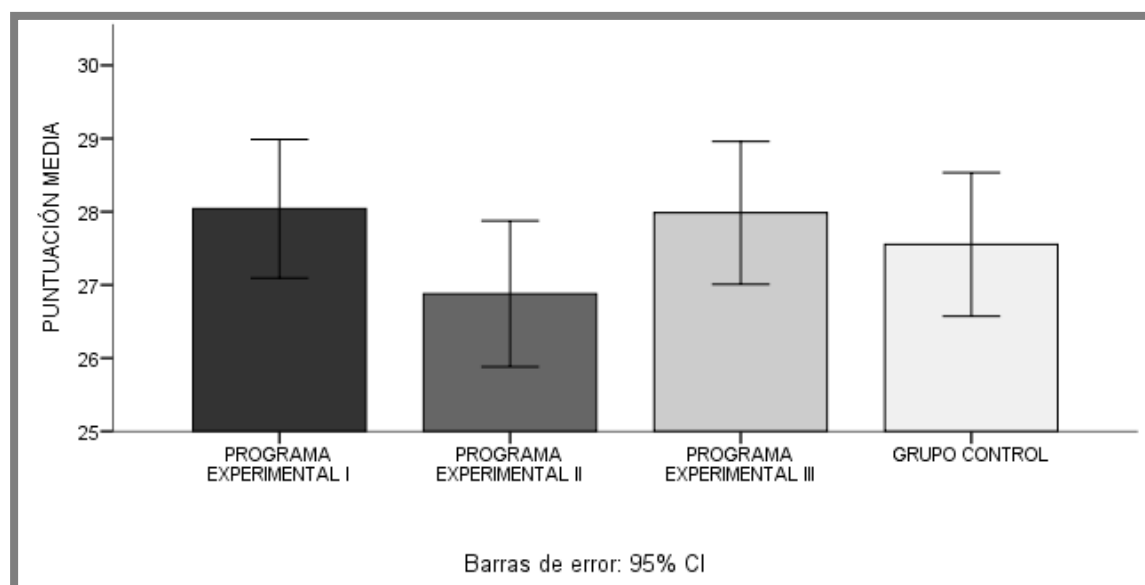
5.2.1. Hipótesis preintervención

5.2.1.1. Hipótesis 1: No existirán diferencias significativas de partida en las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los grupos experimentales y el grupo control.

Tabla 5-10. Estadísticos descriptivos y resultados del ANOVA *de un factor* en función de la dimensión y condición experimental en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx	<i>F</i>	<i>p</i>
Afectiva							
Condición experimental I	89	27,62	5,04	15,83	38,33	1,642	,179
Condición experimental II	97	26,07	5,96	5,83	37,50		
Condición experimental III	95	27,57	5,93	9,17	40,00		
Grupo control	93	27,30	5,24	13,33	37,50		
Total	374	27,13	5,58	5,83	40,00		
Conductual							
Condición experimental I	89	29,22	5,34	14,17	40,00	2,196	,088
Condición experimental II	97	27,47	6,26	8,33	38,33		
Condición experimental III	95	29,53	6,13	11,67	40,00		
Grupo control	93	28,85	6,23	10,00	40,00		
Total	374	28,75	6,04	8,33	40,00		
Cognitiva							
Condición experimental I	89	27,28	5,08	15,83	38,33	0,424	,736
Condición experimental II	97	27,10	5,05	16,67	36,67		
Condición experimental III	95	26,86	4,59	16,67	39,17		
Grupo control	93	26,51	4,97	15,00	38,33		
Total	374	26,93	4,91	15,00	39,17		
Escala total							
Condición experimental I	89	28,04	4,50	16,39	37,22	1,207	,307
Condición experimental II	97	26,88	4,95	10,83	36,94		
Condición experimental III	95	27,99	4,79	12,50	37,78		
Grupo control	93	27,55	4,76	14,17	37,22		
Total	374	27,60	4,76	10,83	37,78		

Figura 5-8. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los grupos experimentales y control en la medida pretest para la escala total



Un *análisis de varianza de un factor* (ANOVA) nos permitió comparar los grupos experimentales y el grupo control en la variable dependiente *nivel actitudinal* en la medida pretest (tabla 5-10). La figura 5-8 muestra la representación gráfica de las puntuaciones obtenidas por cada grupo en la medida pretest para la escala total.

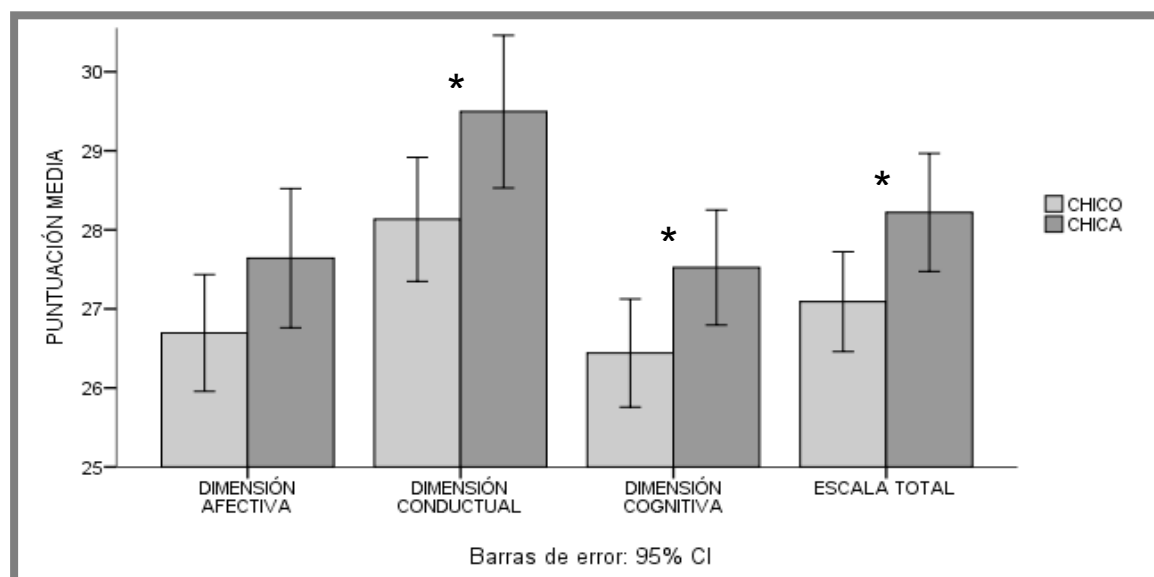
La comparación entre grupos experimentales y grupo control en la variable dependiente *nivel actitudinal* en la medida pretest no reveló diferencias significativas para la escala total ($F[3,370] = 1,207$, $p = ,307$), ni para cada una de las dimensiones (dimensión afectiva, $F[3,370] = 1,642$, $p = ,179$; dimensión conductual, $F[3,370] = 2,196$, $p = ,088$; dimensión cognitiva, $F[3,370] = 0,424$, $p = ,736$), lo que nos permite afirmar que los grupos comparables no difieren en sus promedios y, por tanto, los grupos parten de actitudes similares hacia las personas con discapacidad. La similitud entre las actitudes iniciales de los cuatro grupos permite atribuir, siempre con cierta cautela, cualquier cambio significativo al proceso de intervención.

5.2.1.2. Hipótesis 2: El género determinará el grado de las actitudes, las chicas mantendrán actitudes más positivas que los chicos hacia las personas con discapacidad.

Tabla 5-11. Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba *T de Student* en función del género y dimensión en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máy	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>g</i>
Afectiva								
Chicos	204	26,70	5,36	13,33	38,33	-1,638	,102	-
Chicas	170	27,64	5,81	5,83	40,00			
Conductual								
Chicos	204	28,13	5,69	13,33	40,00	-2,182	,030	0,227
Chicas	170	29,50	6,38	6,38	8,33			
Cognitiva								
Chicos	204	26,44	4,95	15,00	38,33	-2,132	,034	0,221
Chicas	170	27,52	4,81	16,67	39,17			
Escala total								
Chicos	204	27,09	4,57	16,39	37,22	-2,299	,022	0,238
Chicas	170	28,22	4,93	10,83	37,78			

Figura 5-9. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del género y dimensión en la medida pretest



* $p < ,05$

La tabla 5-11 ofrece los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba *T de Student* para muestras independientes. En concreto, se compara las medias de la variable *nivel actitudinal* en los dos grupos definidos por la variable *género* para cada una de las dimensiones de la escala y para la escala total. Se adjunta también gráfico representativo de las medias (figura 5-9).

La variable *género* se muestra relacionada significativamente con las actitudes hacia las personas con discapacidad para el total de la escala ($t[372] = -2,299$, $p = ,022$, $g = 0,238$), y para las dimensiones conductual ($t[372] = -2,182$, $p = ,030$, $g = 0,227$) y cognitiva ($t[372] = -2,132$, $p = ,034$, $g = 0,221$). No se encuentran diferencias significativas para la dimensión afectiva. Por tanto, a excepción del componente afectivo de las actitudes, la variable *género* se muestra relacionada con las actitudes hacia la discapacidad, siendo las puntuaciones de las chicas significativamente superiores a las obtenidas por los chicos. En consonancia con las medidas estandarizadas para el tamaño del efecto propuestas por Cohen (1988), el efecto del género sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad es relativamente pequeño.⁷⁵

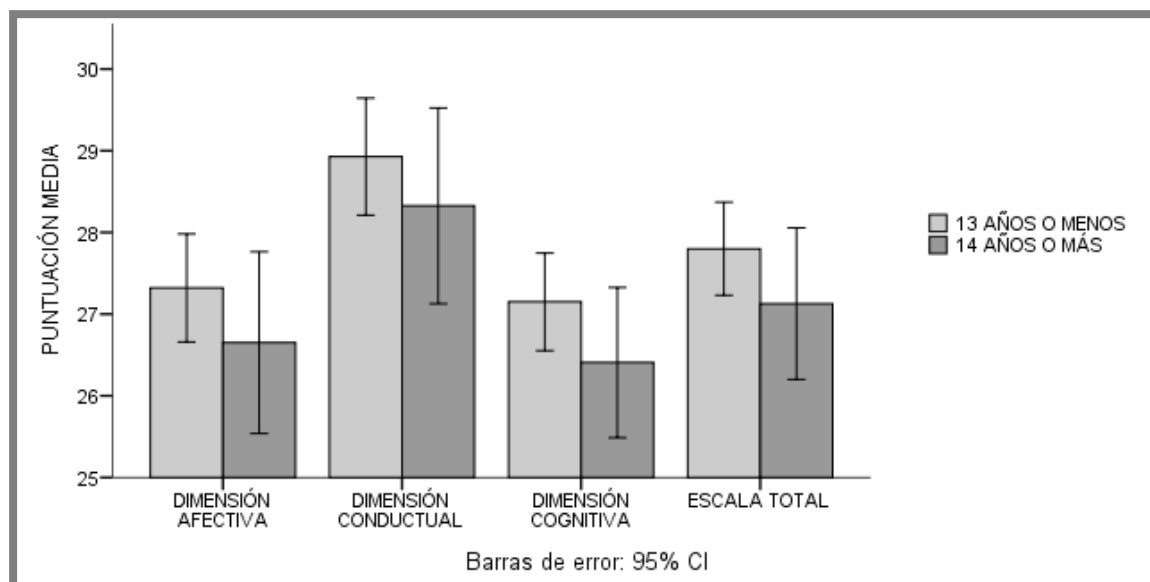
⁷⁵ Por convención, para la prueba estadística realizada, un tamaño del efecto pequeño corresponde a 0,20, un tamaño del efecto medio se sitúa en 0,50 y un tamaño del efecto grande es superior a 0,80 (Cohen, 1988).

5.2.1.3. Hipótesis 3: La edad determinará el grado de las actitudes, los sujetos de mayor edad mantendrán actitudes más negativas que los sujetos de menor edad hacia las personas con discapacidad.

Tabla 5-12. Estadísticos descriptivos y resultados del *ANCOVA* en función de la edad y dimensión en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Min	Máx	<i>F</i>	<i>p</i>
Afectiva							
13 años o menos	265	27,32	5,46	9,17	38,33	1,177	,279
14 años o más	109	26,65	5,86	5,83	40,00		
Conductual							
13 años o menos	265	28,93	5,93	10,00	40,00	0,842	,359
14 años o más	109	28,33	6,31	8,33	40,00		
Cognitiva							
13 años o menos	265	27,15	4,94	15,00	39,17	1,894	,170
14 años o más	109	26,41	4,84	15,83	36,67		
Escala total							
13 años o menos	265	27,80	4,70	12,50	37,22	1,658	,199
14 años o más	109	27,13	4,89	10,83	37,78		

Figura 5-10. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la edad y dimensión en la medida pretest



Debido al bajo número de sujetos con edades de 15 años o más, se ha decidido concentrar la muestra en dos grupos de edad: *13 años o menos* y *14 años o más*. No en vano, la adolescencia comienza, aproximadamente, a los 12-13 años (Hopkins, 1987; Palacios y Oliva, 2003), por lo que podríamos considerar, atendiendo a las etapas del desarrollo humano, que el grupo de 13 años o menos correspondería a una etapa de transición entre la infancia y adolescencia (o adolescencia temprana) y el grupo de 14 años o más correspondería a la adolescencia propiamente dicha.

Se utilizó un *análisis de covarianza* (ANCOVA) para contrastar la diferencia entre dos medias (puntuación en la escala de los sujetos con 13 años o menos y puntuación de los sujetos con 14 años o más) eliminando el efecto atribuible a la variable *género*. La variable *género*, como hemos visto, está linealmente relacionada con la variable dependiente *nivel actitudinal*. En la figura 5-10 se puede visualizar de manera gráfica las puntuaciones medias de los sujetos en función de la edad.

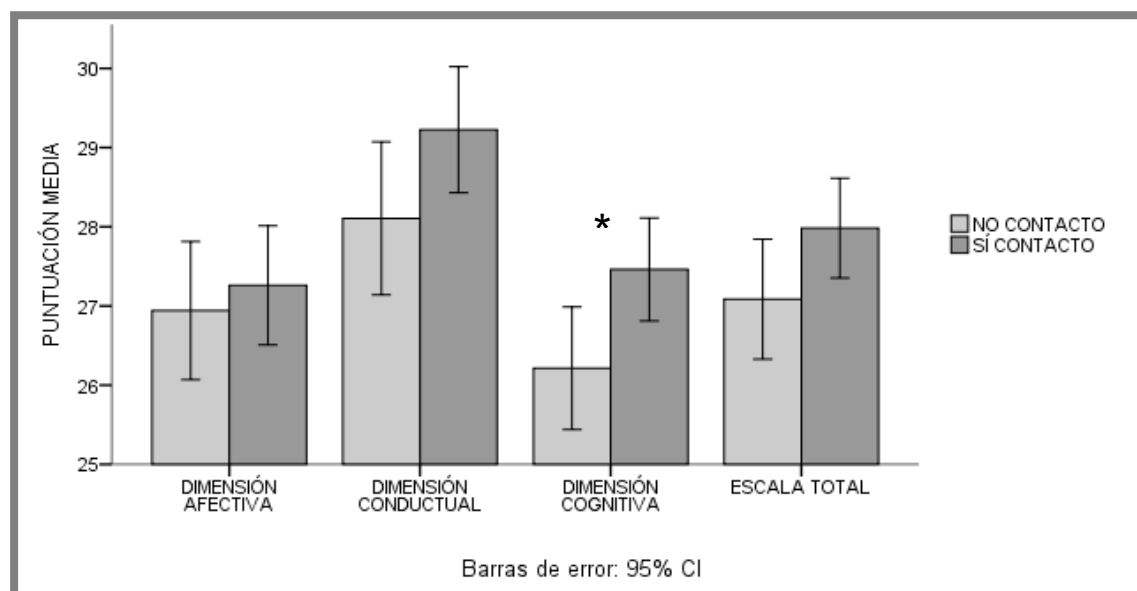
Tal y como puede observarse en la tabla 5-12, tanto en las dimensiones de la escala como para la escala total, el grupo de edad inferior obtiene puntuaciones ligeramente más altas que el grupo de edad superior, sin alcanzar la significatividad.

5.2.1.4. Hipótesis 4: La variable contacto con personas con discapacidad se relacionará lineal y positivamente con el grado de actitudes hacia las personas con discapacidad, de tal manera que las personas que tuvieron contacto previo con personas con discapacidad manifestarán actitudes más positivas que aquellas que no mantuvieron contacto alguno.

Tabla 5-13. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función del contacto con personas con discapacidad y dimensión en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máy	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Afectiva								
No contacto con personas con discapacidad	158	26,94	5,55	9,17	40,00	0,266	,606	-
Sí contacto con personas con discapacidad	216	27,26	5,61	5,83	38,33			
Conductual								
No contacto con personas con discapacidad	158	28,11	6,14	11,67	40,00	3,023	,083	-
Sí contacto con personas con discapacidad	216	29,22	5,94	8,33	40,00			
Cognitiva								
No contacto con personas con discapacidad	158	26,21	4,92	15,00	36,67	5,821	,016	,015
Sí contacto con personas con discapacidad	216	27,46	4,85	15,83	39,17			
Escala total								
No contacto con personas con discapacidad	158	27,09	4,82	12.50	37,78	3,119	,078	-
Sí contacto con personas con discapacidad	216	27,98	4,70	10.83	37,22			

Figura 5-11. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del contacto con personas con discapacidad y dimensión en la medida pretest



* $p < ,05$

Por medio de un *ANCOVA*, con la variable *género* como covariable (tabla 5-13), se ha puesto a prueba la hipótesis de igualdad de medias de la variable dependiente *nivel actitudinal* en cada nivel de la variable independiente *contacto con personas con discapacidad*. En la figura 5-11 se puede visualizar de manera gráfica las puntuaciones medias de los sujetos en función del contacto con personas con discapacidad.

Únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión cognitiva ($F[1,371] = 5,821$, $p = ,016$, $\eta^2_p = ,015$). Acorde con Cohen (1988),⁷⁶ el efecto de mantener contacto con una persona con discapacidad sobre las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad fue pequeño. Por su parte, la dimensión conductual ($F[1,371] = 3,023$, $p = ,083$) y la escala total ($F[1, 371] = 3,119$, $p = ,078$) mostraron datos próximos a la significatividad. A tenor de los resultados, podemos afirmar que conocer a una persona con discapacidad aumenta el conocimiento acerca de la discapacidad, pero, sin embargo, no está asociado a una mejora en las actitudes hacia la misma.

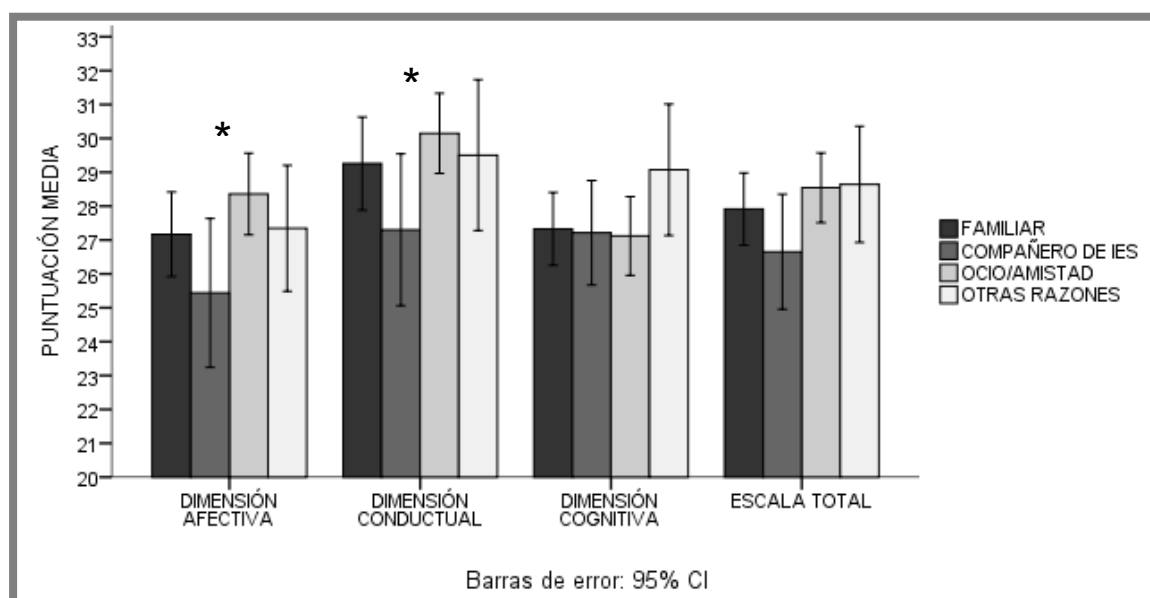
⁷⁶ Los criterios establecidos por Cohen (1988) para la prueba realizada (*ANCOVA*) son: $\eta^2_p = ,01$; $\eta^2_p = ,06$; $\eta^2_p = ,14$, para un tamaño del efecto pequeño, medio y grande, respectivamente.

Adicionalmente, se valoró si la razón de contacto, la frecuencia del mismo y el tipo de discapacidad de la persona de contacto tenían capacidad predictiva sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad. Pasamos a mostrar los resultados.

Tabla 5-14. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función de la razón de contacto y dimensión en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Min	Máx	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Afectiva								
Familiar	83	27,17	5,72	13,33	38,33	3,000	,032	,041
Compañero de instituto	38	25,44	6,68	5,83	38,33			
Ocio / amistad	68	28,36	4,97	13,33	37,50			
Otras razones	27	27,35	4,70	15,83	37,50			
Conductual								
Familiar	83	29,26	6,28	10,00	40,00	2,744	,044	,038
Compañero de instituto	38	27,30	6,81	8,33	38,33			
Ocio / amistad	68	30,15	4,88	15,83	38,33			
Otras razones	27	29,51	5,62	17,50	40,00			
Cognitiva								
Familiar	83	27,33	4,93	15,83	35,83	1,924	,127	-
Compañero de instituto	38	27,21	4,69	17,50	39,17			
Ocio / amistad	68	27,12	4,80	15,83	38,33			
Otras razones	27	29,07	4,90	20,83	38,33			
Escala total								
Familiar	83	27,92	4,88	14,17	37,22	2,601	,053	-
Compañero de instituto	38	26,65	5,17	10,83	36,39			
Ocio / amistad	68	28,54	4,25	16,39	36,39			
Otras razones	27	28,64	4,34	19,72	37,22			

Figura 5-12. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la razón de contacto y dimensión en la medida pretest



* $p < ,05$

La tabla 5-14 ofrece, en primer lugar, los estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones, así como para el total de la escala, en función de la razón de contacto con personas con discapacidad. Las columnas siguientes contienen el valor del estadístico F , el nivel crítico o nivel de significación observado y la estimación del tamaño del efecto, mediante el estadístico *eta cuadrado parcial*. Al igual que en las hipótesis anteriores, se utilizó la variable *género* como covariable. En la figura 5-12 se puede visualizar de manera gráfica las puntuaciones medias de los sujetos en función de la razón de contacto.

Los datos encontrados nos permiten afirmar que la variable *razón de contacto* guarda una moderada relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad, alcanzando la significatividad para las dimensiones afectiva y conductual ($F[3,211] = 3,000$, $p = ,032$, $\eta^2_p = ,041$; $F[3,211] = 2,744$ $p = ,044$, $\eta^2_p = ,038$; respectivamente). Por su parte, las puntuaciones correspondientes a la escala total están cercanas al umbral de corte establecido por convenio de ,05 ($F[3,211] = 2,601$, $p = ,053$).

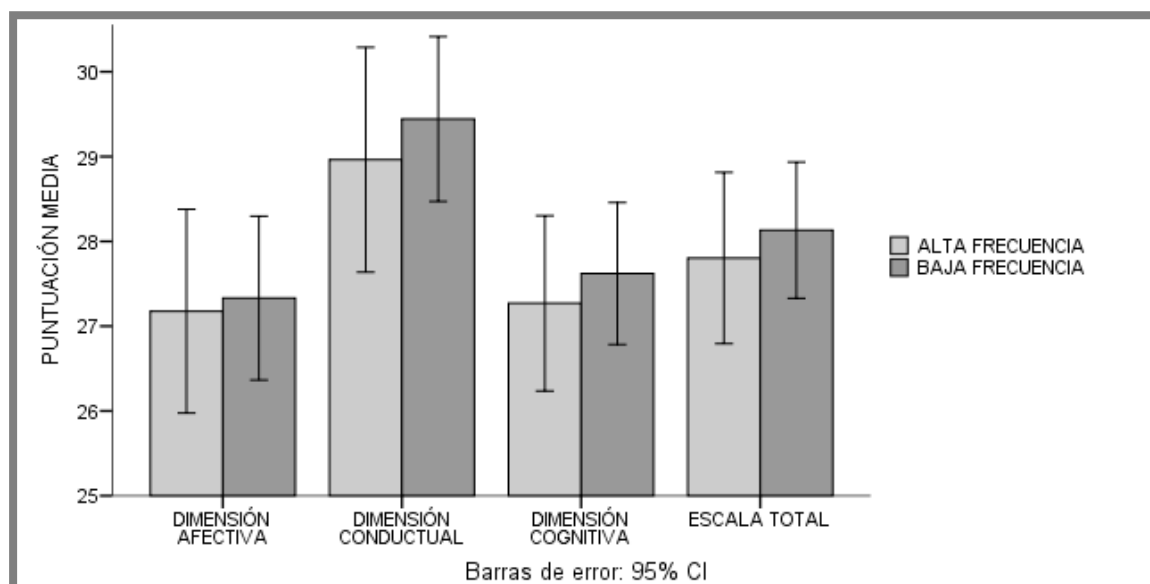
En cuanto a la dimensión afectiva, las diferencias se localizan entre aquellos sujetos que manifestaron conocer a un compañero de instituto con discapacidad ($M = 25,44$) y aquellos sujetos que conocían a una persona con discapacidad por razones de ocio o amistad ($M = 28,36$) (comparación de Bonferroni, $p = ,020$).

Similares son los resultados que se encuentran en la dimensión conductual, donde las puntuaciones entre los sujetos que conocían a un compañero de instituto y los que tenían un amigo con discapacidad ($M = 27,30$; $M = 30,15$, respectivamente) eran diferentes estadísticamente (comparación de Bonferroni, $p = ,035$).

Tabla 5-15. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función de la frecuencia de contacto y dimensión en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx	<i>F</i>	<i>p</i>
Afectiva							
Alta frecuencia de contacto	98	27,18	5,99	5,83	38,33	0,051	,821
Baja frecuencia de contacto	118	27,33	5,30	13,33	37,50		
Conductual							
Alta frecuencia de contacto	98	28,96	6,61	8,33	40,00	0,389	,533
Baja frecuencia de contacto	118	29,44	5,33	10,00	38,33		
Cognitiva							
Alta frecuencia de contacto	98	27,27	5,15	15,83	39,17	0,323	,570
Baja frecuencia de contacto	118	27,62	4,59	16,67	38,33		
Escala total							
Alta frecuencia de contacto	98	27,80	5,04	10,83	37,22	0,304	,582
Baja frecuencia de contacto	118	28,13	4,41	14,17	36,94		

Figura 5-13. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la frecuencia de contacto y dimensión en la medida pretest



La sospecha de que la frecuencia de contacto con personas con discapacidad originaría diferencias significativas en las actitudes hacia las personas con discapacidad se puso a prueba con un ANCOVA, utilizando como covariable la variable *género* (tabla 5-15). En la figura 5-13 se puede visualizar de manera gráfica las puntuaciones medias de los sujetos en función de la frecuencia de contacto.

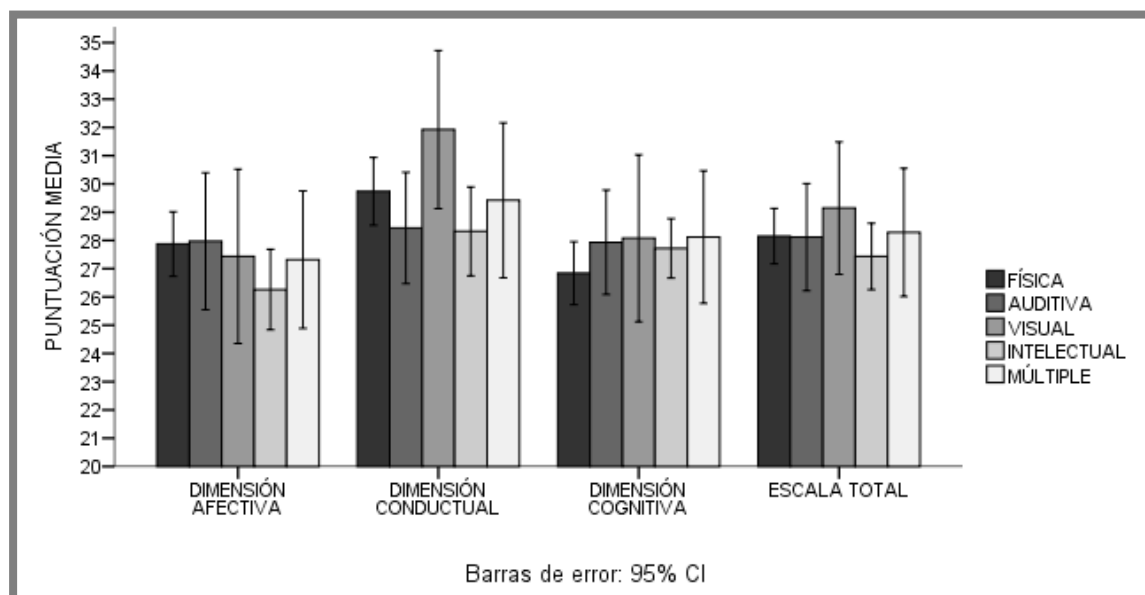
Nuevamente, el bajo número de sujetos en alguna de las opciones de respuesta, inicialmente propuestas en el cuestionario sociodemográfico, para la variable *frecuencia de contacto*, nos ha llevado a agrupar finalmente dichas opciones bajo dos categorías: *alta frecuencia de contacto* y *baja frecuencia de contacto*. La categoría alta frecuencia de contacto alberga las opciones de respuesta: *todos los días* y *varios días a la semana*. La categoría baja frecuencia de contacto agrupa las opciones de respuesta: *un día a la semana*, *al menos una vez al mes* y *ocasionalmente*.

Puesto que el nivel crítico alcanzado para el total de la escala es superior a ,05 debe aceptarse la hipótesis de igualdad de medias. Similares son los resultados en función de las dimensiones del cuestionario, no encontrando diferencia alguna en las puntuaciones del pretest.

Tabla 5-16. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función del tipo de discapacidad y dimensión en la medida pretest

DIMENSIONES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx	<i>F</i>	<i>p</i>
Afectiva							
Física	85	27,87	5,29	16,67	38,33	1,069	,373
Auditiva	23	27,97	5,61	15,83	37,50		
Visual	13	27,44	5,11	17,50	35,83		
Intelectual	72	26,26	6,07	5,83	38,33		
Múltiple	23	27,32	5,62	13,33	37,50		
Conductual							
Física	85	29,74	5,57	14,17	40,00	1,793	,131
Auditiva	23	28,44	4,55	18,33	35,83		
Visual	13	31,92	4,63	20,83	40,00		
Intelectual	72	28,32	6,69	8,33	38,33		
Múltiple	23	29,42	6,34	10,00	38,33		
Cognitiva							
Física	85	26,84	5,16	15,83	38,33	0,428	,788
Auditiva	23	27,93	4,27	21,67	35,83		
Visual	13	28,08	4,89	16,67	35,83		
Intelectual	72	27,72	4,47	18,33	39,17		
Múltiple	23	28,12	5,43	19,17	38,33		
Escala total							
Física	85	28,15	4,53	16,39	37,22	0,702	,592
Auditiva	23	28,12	4,38	19,17	35,28		
Visual	13	29,15	3,87	23,06	37,22		
Intelectual	72	27,43	4,99	10,83	36,39		
Múltiple	23	28,28	5,24	14,17	36,94		

Figura 5-14. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del tipo de discapacidad y dimensión en la medida pretest



De nuevo, se utilizó un *ANCOVA*, con la variable *género* como covariable, para comprobar si había relación alguna entre el tipo de discapacidad de la persona de contacto y las actitudes hacia las personas con discapacidad (tabla 5-16). La figura 5-14 muestra las puntuaciones medias de los sujetos en función del tipo de discapacidad de la persona de contacto.

No se encontraron, para la escala total, diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en función de la persona con discapacidad con la cual mantenían contacto ($F[4,210] = 0,702, p = ,592$). Tampoco fueron halladas diferencias significativas en base a los componentes actitudinales de la escala.

5.2.2. Hipótesis postintervención

5.2.2.1. Hipótesis 5: Los grupos que reciben tratamiento manifestarán una mejora significativa en sus actitudes hacia las personas con discapacidad, siendo más notoria en el programa que aúna más técnicas. Por el contrario, los sujetos pertenecientes al grupo control no verán modificadas sus actitudes significativamente.

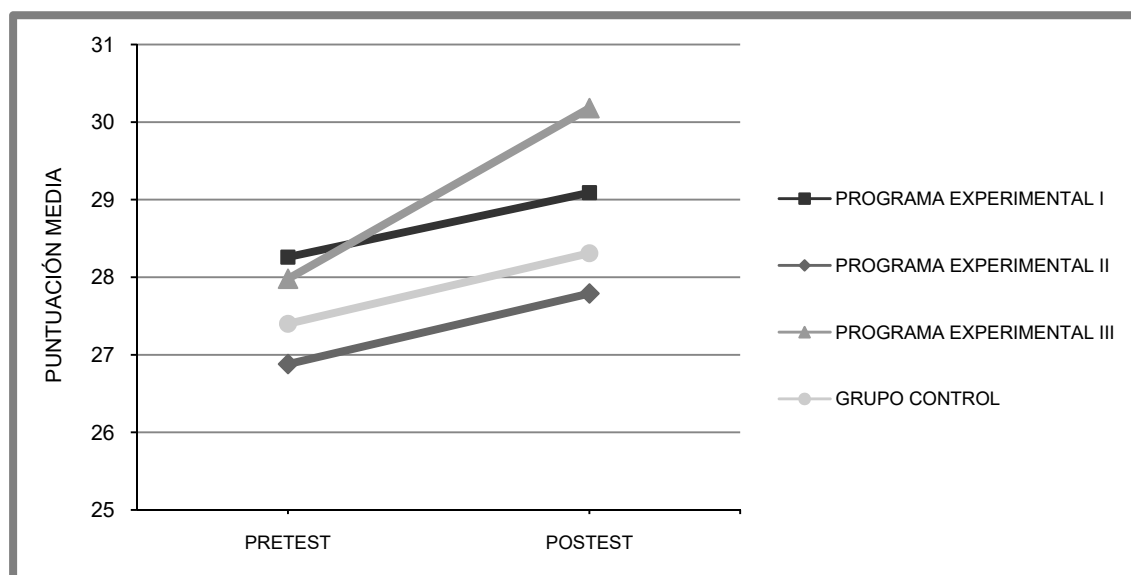
Tabla 5-17. Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba *T de Student* en función de la condición experimental

DIMENSIONES	<i>n</i> ⁷⁷	PRETEST		POSTEST		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>g</i> PRE-POS
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Afectiva								
Condición experimental I	83	27,83	5,13	29,23	5,05	-3,222	,002	0,274
Condición experimental II	94	26,04	6,04	27,07	6,16	-2,069	,041	0,168
Condición experimental III	89	27,58	5,90	29,90	5,92	-4,768	< ,001	0,391
Grupo control	86	27,16	5,29	27,75	5,97	-1,473	,145	-
Conductual								
Condición experimental I	83	29,31	5,33	29,00	4,93	0,704	,483	-
Condición experimental II	94	27,46	6,36	27,59	6,07	-0,261	,795	-
Condición experimental III	89	29,39	6,15	30,90	6,23	-3,101	,003	0,243
Grupo control	86	28,54	6,26	28,94	6,27	-0,970	,335	-
Cognitiva								
Condición experimental I	83	27,65	4,91	29,06	4,74	-2,931	,004	0,291
Condición experimental II	94	27,15	5,09	28,71	4,70	-4,061	< ,001	0,317
Condición experimental III	89	26,97	4,65	29,76	4,68	-6,275	< ,001	0,596
Grupo control	86	26,51	4,98	28,24	4,87	-3,822	< ,001	0,307
Escala total								
Condición experimental I	83	28,26	4,51	29,09	4,27	-2,210	,030	0,188
Condición experimental II	94	26,88	5,03	27,79	4,93	-2,297	,024	0,182
Condición experimental III	89	27,98	4,84	30,18	5,01	-5,723	< ,001	0,445
Grupo control	86	27,40	4,79	28,31	4,89	-2,788	,007	0,187

Nota: *g* PRE-POS = tamaño del efecto mediante la *g* de Hedges entre la medida pretest y la medida posttest.

⁷⁷ Se tomaron en consideración aquellos sujetos que completaron el cuestionario en ambos momentos, medida pretest y medida posttest, pues, tal y como afirman Pardo y San Martín (1994), la forma más habitual de proceder cuando nos encontramos con observaciones perdidas consiste en eliminar los pares incompletos y trabajar con los pares restantes.

Figura 5-15. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los grupos experimentales y control en las medidas pretest y posttest



Para valorar si los grupos que recibieron tratamiento incrementaron sus actitudes hacia las personas con discapacidad, incremento comparado por el experimentado por el grupo control, así como el grado de significatividad alcanzado, se utilizó una prueba *T de Student* para dos muestras relacionadas (tabla 5-17). Los datos numéricos son apoyados por la figura 5-15.

Todos los grupos, experimentales y control, mostraron una mejora significativa en la medida posttest respecto a la medida pretest. Mejora significativa con un nivel de confianza inferior a ,05 para el grupo experimental I y grupo experimental II ($t[82] = -2,210$, $p = ,030$, $g = 0,188$; $t[93] = -2,297$, $p = ,024$, $g = 0,182$, respectivamente) y con un nivel de confianza inferior a ,01 para el grupo experimental III y grupo control ($t[88] = -5,723$, $p < ,001$, $g = 0,445$; $t[85] = -2,788$, $p = ,007$, $g = 0,187$, respectivamente).

Si atendemos a los resultados por dimensiones, en la subescala afectiva es el grupo control ($t[85] = -1,473$, $p = ,145$) el único que no mejora sus actitudes significativamente, en la subescala conductual solamente mejoran sus puntuaciones los integrantes del grupo experimental III ($t[88] = -3,101$, $p = ,003$, $g = 0,243$), y en la subescala cognitiva mejoran todos los grupos.

Como podemos observar, es el grupo experimental III el que arroja un tamaño del efecto superior ($g = 0,445$), catalogado para los autores como un tamaño del efecto medio. Similares son los datos obtenidos en los grupos experimentales I y II y grupo control ($g = 0,188$; $g = 0,182$; $g = 0,187$, respectivamente), donde el tamaño del efecto podría considerarse como pequeño. Es en la escala cognitiva donde se aprecia un mayor tamaño del efecto, seguida de la escala afectiva y de la escala conductual.

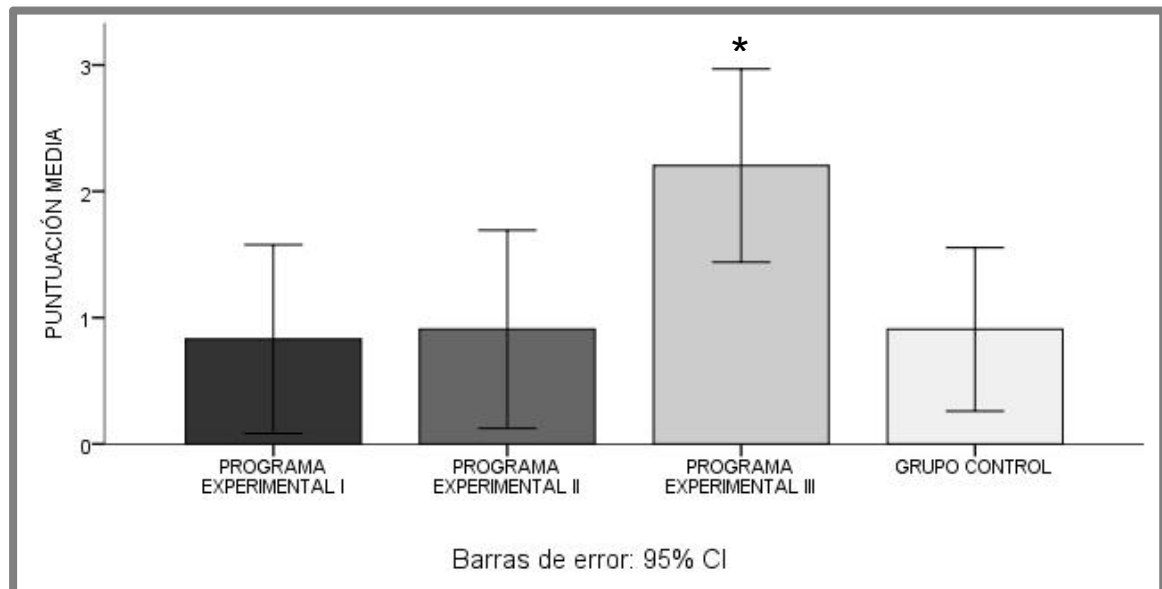
En la tabla 5-18 y figura 5-16 pueden observarse las puntuaciones medias obtenidas al restar las puntuaciones del pretest a las puntuaciones del postest.⁷⁸

Tabla 5-18. Estadísticos descriptivos de la diferencia pretest-postest y resultados del ANCOVA en función de la condición experimental

DIMENSIONES	DIFERENCIA PRETEST- POSTEST					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Afectiva						
Condición experimental I	83	1,40	3,95	2,371	,070	-
Condición experimental II	94	1,03	4,82			
Condición experimental III	89	2,31	4,58			
Grupo control	86	0,59	3,72			
Conductual						
Condición experimental I	83	-0,31	4,03	2,586	,053	-
Condición experimental II	94	0,13	4,94			
Condición experimental III	89	1,51	4,59			
Grupo control	86	0,41	3,89			
Cognitiva						
Condición experimental I	83	1,41	4,37	1,932	,124	-
Condición experimental II	94	1,56	3,73			
Condición experimental III	89	2,79	4,20			
Grupo control	86	1,72	4,18			
Escala total						
Condición experimental I	83	0,83	3,42	2,941	,033	,025
Condición experimental II	94	0,91	3,83			
Condición experimental III	89	2,20	3,63			
Grupo control	86	0,91	3,02			

⁷⁸ Campbell y Stanley (2011) recomiendan la utilización de *puntuajes de ganancia*, consistentes en computar para cada grupo los puntajes de ganancia pretest-postest y en base a esta diferencia calcular una *t* (en nuestro caso un ANCOVA al contar con más de dos grupos y tener en consideración el género de los sujetos).

Figura 5-16. Diferencia en las puntuaciones medias entre pretest y posttest por condición experimental



* $p < ,05$

El ANCOVA, eliminado el efecto atribuible a la variable *género*, entre las puntuaciones obtenidas tras restar las puntuaciones del pretest a las puntuaciones del posttest nos devuelve para la escala total una diferencia significativa entre las puntuaciones de los diferentes grupos experimentales ($F[3,347] = 2,941$, $p = ,033$, $\eta^2_p = ,025$). Una comparación post hoc con el método de Bonferroni nos indica que el promedio obtenido por el grupo experimental III difiere del resto de grupos, diferencia que no llega a alcanzar la significatividad ($p = ,087$ con el grupo experimental I, $p = ,096$ con el grupo experimental II, y $p = ,106$ con el grupo control). La estimación del tamaño del efecto señala una magnitud del efecto entre pequeña y media (Cohen, 1988).

5.2.2.2. Hipótesis 6: Los efectos del tratamiento se mantendrán a lo largo de cuatro meses para cada uno de los programas.

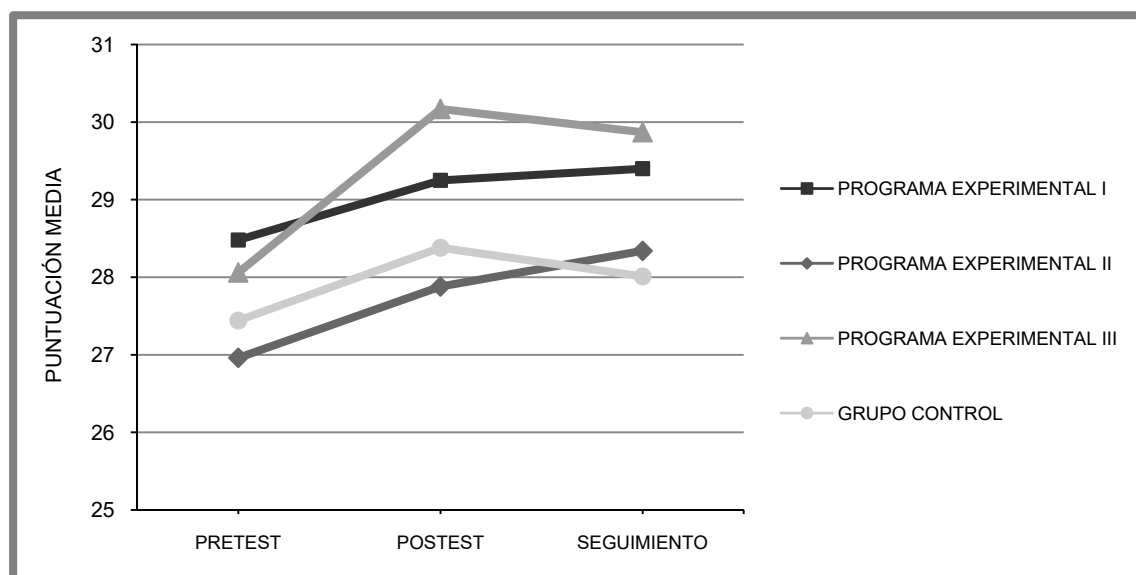
Tabla 5-19. Estadísticos descriptivos de las medidas pretest, posttest y seguimiento, y resultados del ANOVA de un factor con medidas repetidas en función de la condición experimental

DIMENSIONES	<i>n</i> ⁷⁹	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>g</i> PRE-SEG
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Afectiva										
Condición experimental I	53	28,03	5,44	29,31	5,43	29,32	5,54	3,501	,038	0,233
Condición experimental II	81	26,06	6,12	27,00	6,09	28,01	5,69	3,729	,028	0,328
Condición experimental III	73	27,45	5,75	29,81	5,93	29,53	5,10	10,348	< ,001	0,381
Grupo control	72	27,20	5,29	27,93	5,97	27,69	5,68	1,371	,260	-
Conductual										
Condición experimental I	53	29,18	5,57	29,03	5,17	29,23	5,29	0,139	,871	-
Condición experimental II	81	27,44	6,45	27,61	5,92	27,82	6,25	0,126	,882	-
Condición experimental III	73	29,49	6,08	30,75	6,19	30,64	5,00	2,764	,070	-
Grupo control	72	28,36	6,26	28,88	6,39	27,94	6,59	2,139	,125	-
Cognitiva										
Condición experimental I	53	28,22	4,88	29,42	4,73	29,64	4,84	3,323	,044	0,290
Condición experimental II	81	27,38	5,11	29,02	4,54	29,18	4,97	8,361	,001	0,355
Condición experimental III	73	27,23	4,58	29,97	4,58	29,45	4,71	16,526	< ,001	0,475
Grupo control	72	26,77	4,96	28,33	4,90	28,41	4,69	5,711	,005	0,338
Escala total										
Condición experimental I	53	28,48	4,67	29,25	4,46	29,40	4,79	2,119	,131	-
Condición experimental II	81	26,96	5,10	27,88	4,87	28,34	4,81	3,177	,047	0,277
Condición experimental III	73	28,06	4,71	30,17	4,95	29,87	4,08	13,058	< ,001	0,409
Grupo control	72	27,44	4,79	28,38	4,97	28,01	4,82	3,670	,031	0,118

Nota: *g* PRE-SEG = tamaño del efecto mediante la *g* de Hedges entre la medida pretest y la medida de seguimiento.

⁷⁹ Tal y como hemos hecho con anterioridad, y siguiendo las recomendaciones de Pardo y San Martín (1994), se han eliminado los sujetos que no completaron alguna de las tres medidas, tomándose en consideración aquellos sujetos que completaron el cuestionario en los tres momentos, medida pretest, medida posttest y seguimiento.

Figura 5-17. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los grupos experimentales y control en las medidas pretest, posttest y seguimiento



Un ANOVA de un factor con medidas repetidas nos permitió evaluar el paso del tiempo sobre la efectividad de los programas de intervención. A diferencia de la hipótesis 5, el objetivo fundamental de este análisis fue comprobar si los efectos de la intervención se mantuvieron cuatro meses después de haber finalizado el tratamiento. En la tabla 5-19 podemos observar que, excepto el programa I⁸⁰ ($F[2,51] = 2,119$, $p = ,131$), todas las condiciones experimentales, para la escala total, obtienen un nivel crítico inferior a ,05, por tanto se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y afirmar que las puntuaciones en las actitudes hacia las personas con discapacidad de los sujetos no es la misma en los tres momentos temporales. Un análisis a posteriori de los efectos principales nos permitió comparar dos a dos los distintos niveles del factor. Los participantes de la condición experimental II ($F[2,79] = 3,117$, $p = ,047$) no solo mantuvieron el incremento experimentado tras el programa de intervención, sino que aumentaron su puntuación. Los participantes de la condición experimental III ($F[2,71] = 13,058$, $p < ,001$) mantuvieron en la medida de seguimiento la diferencia significativa alcanzada en la medida posttest con respecto a la medida pretest. Finalmente, el grupo control ($F[2,70] = 3,670$, $p = ,031$) perdió la mejora significativa en la puntuación del cuestionario en la medida de seguimiento que alcanzó en la medida posttest.

⁸⁰ Advertir, tal y como viene recogido en la tabla 5-17, que el programa I para el total de la muestra que completó las medidas pretest y posttest ($N = 83$) logró generar un aumento significativo en la puntuación del cuestionario una vez finalizada la intervención.

Si atendemos a los resultados en función de las dimensiones del cuestionario observamos que en la subescala afectiva es el grupo control ($F[2,70] = 1,371, p = ,260$) el único que no varía sus puntuaciones en los tres momentos temporales, en la subescala conductual solamente el grupo experimental III ($F[2,71] = 2,764, p = ,070$) está próximo a la significatividad, y en la subescala cognitiva todos los grupos manifiestan variación a lo largo de los tres momentos temporales.

Señalar que es en la dimensión cognitiva donde todos los grupos (excepto el grupo experimental III) incrementan sus puntuaciones con respecto a la medida posttest.

Resaltar, tal y como se puede observar en la figura 5-17, que los miembros de la condición experimental I y II no solo mantuvieron la ganancia en la puntuación obtenida tras el tratamiento sino que la incrementaron cuatro meses después. Por el contrario, los sujetos del grupo control fueron los que acusaron un descenso más notable en la puntuación cuatro meses después de haber completado la medida posttest.

Tal y como hiciéramos en la hipótesis 5, hemos completado nuestro análisis determinando el tamaño del efecto con la g de Hedges entre la medida pretest y la medida de seguimiento.

Nuevamente, es el grupo experimental III el que arroja un tamaño del efecto superior ($g = 0,409$). El grupo experimental II ve incrementado su tamaño del efecto ($g = 0,277$) y el grupo control disminuye su tamaño del efecto, siendo el grupo con un tamaño del efecto inferior ($g = 0,118$).

Para concluir nuestro análisis de resultados cuantitativos, hemos querido hacer un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas en la medida de seguimiento, controlado el efecto atribuible a la variable *género* y la puntuación obtenida en la medida pretest. No en vano, tal y como refiere la literatura, en nuestro estudio hemos encontrado diferencias significativas en función del género. De la misma manera, al tratarse de un estudio longitudinal, a lo largo del proceso se ha producido una mortalidad experimental nada despreciable (tabla 5-20).

Tabla 5-20. Estadísticos descriptivos de la medida de seguimiento y resultados del ANCOVA en función de la condición experimental

DIMENSIONES	SEGUIMIENTO				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
AFECTIVA					
Condición experimental I	53	29,32	5,54	1,592	,190
Condición experimental II	81	28,01	5,69		
Condición experimental III	73	29,53	5,10		
Grupo control	72	27,69	5,68		
CONDUCTUAL					
Condición experimental I	53	29,23	5,29	2,377	,070
Condición experimental II	81	27,82	6,25		
Condición experimental III	73	30,64	5,00		
Grupo control	72	27,94	6,59		
COGNITIVA					
Condición experimental I	53	29,64	4,84	0,407	,748
Condición experimental II	81	29,18	4,97		
Condición experimental III	73	29,45	4,71		
Grupo control	72	28,41	4,69		
ESCALA TOTAL					
Condición experimental I	53	29,40	4,79	1,810	,146
Condición experimental II	81	28,34	4,81		
Condición experimental III	73	29,87	4,08		
Grupo control	72	28,01	4,82		

El ANCOVA, utilizando la variable *género* y las puntuaciones del pretest como covariables, nos permitió determinar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones de la medida de seguimiento entre las diferentes condiciones experimentales (tabla 5-20).

Puede comprobarse que, tras controlar el efecto de estas dos covariables, la variable dependiente, en este caso la medida de seguimiento para cada una de las condiciones experimentales, muestra únicamente diferencias próximas a la significación para la subescala conductual ($F[3,273] = 2,377$, $p = ,070$).

5.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Al igual que hiciéramos en el análisis cuantitativo de los datos, realizaremos el análisis cualitativo de datos en base a las hipótesis formuladas en el apartado 2.2 “Hipótesis.” Para la organización, análisis y cuantificación de la gran cantidad de información extraída de los diarios, grupos de discusión y cuestionarios aportados por profesores y alumnos se recurrió a la técnica del análisis de contenido (Bardin, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2007; Pérez Serrano, 1994b; Krippendorff, 1990).

En total, fueron recopilados 461 diarios y cuestionarios procedentes de los tres programas de intervención (tabla 5-21).⁸¹ A continuación son examinados cada uno de estos instrumentos, para ello la información es estructurada atendiendo a los dos grandes protagonistas de los cuales se obtiene la información: alumnado y profesorado. Afirmaciones recopiladas de los diarios y cuestionarios son recogidas para hacer más comprensible el análisis de la información.⁸² Procuraremos no extendernos en exceso en la explicación detallada de los resultados, al considerar que lo realmente importante y da sentido al análisis cualitativo es exponer las citas de las vivencias y sentimientos de los verdaderos protagonistas de este proyecto: alumnado y profesorado.

Tabla 5-21. Número de diarios y cuestionarios en función del programa de intervención

PROGRAMA	INSTRUMENTO			
	DIARIO DEL ALUMNADO	DIARIO DEL PROFESORADO	GRUPO DE DISCUSIÓN	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA
Programa I	91	26	4	2
Programa II	137	25	2	2
Programa III	141	31	3	2
Total	367	82	9	6

⁸¹ Es importante tener en cuenta que lo que pretendemos con la obtención de datos cualitativos no es la inferencia, sino la comprensión, no queremos abstraer datos para toda la población (si hubiera sido el caso deberíamos haber acudido a procedimientos de muestreo más exhaustivos) sino descender a la arena de las opiniones y reflexiones particulares de los sujetos acerca del devenir de los programas.

⁸² Se ha optado por dejar los comentarios realizados por los alumnos como ellos los han concebido y redactado, pues solo de esta manera se refleja su nivel real de lenguaje y sus sentimientos y experiencias personales. Para Rodríguez et al. (1996) una de las características de la investigación cualitativa es que los datos recogidos suelen venir expresados en forma de cadenas verbales, de ahí que una gran parte de los resultados se expresen en forma de textos.

Se ha optado por rehusar la utilización de programas informáticos para el tratamiento de los datos, tal y como sugiere Bardin (2002), al considerar que el análisis no requiere formular operaciones estadísticas y numéricas complejas.

5.3.1. Hipótesis 7: Ambos, profesorado y alumnado, manifestarán un elevado grado de satisfacción con los programas de intervención, en cuanto al diseño y repercusión de los mismos en las actitudes y conocimientos propios.

5.3.1.1. Análisis de los diarios del alumnado

Un cuestionario autoadministrado de seis preguntas abiertas conformó los diarios, a las cuales se les añadió una pregunta de índole cuantitativa, como era la nota atribuida de cada alumno a la sesión (apéndice A. III). Al término de cada sesión, el profesor distribuía entre cuatro y seis cuestionarios. En todo momento el profesor se mantuvo próximo a los alumnos para aclarar cualquier duda que surgiera a raíz del cuestionario.⁸³

Diez grandes categorías surgieron del análisis de los diarios (tabla 5-22):

- ✓ Emociones y sentimientos que suscitan las actividades.
- ✓ Emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad.
- ✓ Valores aprendidos.
- ✓ Percepción positiva de la discapacidad.
- ✓ Estereotipos clásicos asociados a la discapacidad.
- ✓ Conceptos aprendidos sobre discapacidad.
- ✓ Dirección del cambio de opinión.
- ✓ Carácter educativo y recomendable de los contenidos.
- ✓ Propuestas de mejora.
- ✓ Valoración cuantitativa de las sesiones.

⁸³ Zabalza (2004) contempla la posibilidad de encomendar a un grupo de alumnos, alumnos que van rotando para que el mayor número de ellos tengan la posibilidad de hacerlo, la tarea de realizar el diario de clase, convirtiéndose en una especie de "notarios" de lo acontecido en la sesión.

Tabla 5-22. Categorías establecidas en el análisis de los diarios del alumnado y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE SUSCITAN LAS ACTIVIDADES								
Entusiasmo	8	19,51	11	10,89	6	9,52	25	12,20
Entretenimiento	29	70,73	32	31,68	39	61,90	100	48,78
Novedad	1	2,44	1	0,99	1	1,59	3	1,46
Curiosidad	-	-	3	2,97	1	1,59	4	1,95
Aburrimiento	2	4,88	1	0,99	1	1,59	4	1,95
Miedo	-	-	21	20,79	5	7,94	26	12,68
Estrés	1	2,44	11	10,89	3	4,76	15	7,32
Dificultad	-	-	21	20,79	7	11,11	28	13,66
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE SUSCITAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD								
Alegría	23	29,11	23	19,17	61	38,12	107	29,80
Admiración	8	10,13	17	14,17	11	6,87	36	10,03
Curiosidad	1	1,27	2	1,67	4	2,50	7	1,95
Asombro	9	11,39	3	2,50	10	6,25	22	6,19
Empatía	12	15,19	42	35,00	20	12,50	74	20,61
Lástima	25	31,65	28	23,33	46	28,75	99	27,58
Miedo	-	-	-	-	1	0,62	1	0,28
Soledad	-	-	2	1,67	-	-	2	0,56
Impotencia	1	1,27	3	2,50	7	4,37	11	3,06
VALORES APRENDIDOS								
Igualdad	33	51,56	24	31,58	42	38,18	99	39,60
Esfuerzo	15	23,44	19	25,00	21	19,09	55	22,00
Respeto	7	10,94	14	18,42	10	9,09	31	12,40
Integración / No discriminación	6	9,37	7	9,21	15	13,64	28	11,20
Cooperación	3	4,69	12	15,79	22	20,00	37	14,80
PERCEPCIÓN POSITIVA DE LA DISCAPACIDAD								
Normalidad	7	21,21	7	12,96	16	29,63	30	21,28
Capacidad	25	75,76	43	79,63	36	66,67	104	73,76
Independencia	1	3,03	4	7,41	2	3,70	7	4,96

Tabla 5-22. (continuación)

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
ESTEREOTIPOS CLÁSICOS ASOCIADOS A LA DISCAPACIDAD								
Dependientes	1	14,29	5	17,86	8	26,67	14	21,54
Incapaces	4	57,14	21	75,00	19	63,33	44	67,69
Diferentes	2	28,57	2	7,14	3	10,00	7	10,77
CONCEPTOS APRENDIDOS								
Accesibilidad universal	9	34,61	18	26,47	14	26,92	41	28,08
Discapacidad en general	4	15,38	13	19,12	19	36,54	36	24,66
Deporte para personas con discapacidad	8	30,77	29	42,65	13	25,00	50	34,25
Ayudas técnicas	3	11,54	7	10,29	5	9,61	15	10,27
Entidades pro-discapacidad	1	3,85	-	-	1	1,92	2	1,37
Beneficios de la AFD para personas con discapacidad	1	3,85	1	1,47	-	-	2	1,37
DIRECCIÓN DEL CAMBIO DE OPINIÓN								
Positivo	62	81,58	101	90,99	82	76,64	245	83,33
Negativo	-	-	1	0,90	-	-	1	0,34
Sin cambio	14	18,42	9	8,11	25	23,36	48	16,33
CARÁCTER EDUCATIVO Y RECOMENDABLE DE LOS CONTENIDOS								
Sí	91	100	135	99,26	136	98,55	362	99,18
No	-	-	1	0,74	2	1,45	3	0,82
PROPUESTAS DE MEJORA								
Realización de salidas extraescolares	-	-	-	-	-	-	-	-
Práctica de más deportes para personas con discapacidad	1	100	-	-	-	-	1	100

Pasamos a detallar cada una de las categorías establecidas para el análisis de los datos obtenidos procedentes de los diarios del alumnado:

➤ Emociones y sentimientos que suscitan las actividades

La codificación de las respuestas de los estudiantes dentro de esta categoría atendió a un esquema de clasificación dicotómica (positivo y negativo). Dentro de esta categoría se identificaron cuatro subcategorías positivas o favorables y cuatro subcategorías negativas o desfavorables.

Las subcategorías favorables albergan los ítems que dan cuenta de las emociones positivas y sentimientos positivos que suscitan las actividades, tales como: *entusiasmo*, *entretenimiento*, *novedad* y *curiosidad*. Las subcategorías desfavorables albergan los ítems que dan cuenta de las emociones negativas y sentimientos negativos que suscitan las actividades, tales como: *aburrimiento*, *miedo*, *estrés* y *dificultad*.

Dentro de las subcategorías positivas, el sentimiento de *entretenimiento* que suscitan las actividades fue el más nombrado, tanto para el total de la muestra como para cada uno de los programas de intervención (total de la muestra = 48,78%; programa I = 70,73%; programa II = 31,68%; programa III = 61,90%). El sentimiento de *entusiasmo* (total de la muestra = 12,20%; programa I = 19,51%; programa II = 10,89%; programa III = 9,52%), seguido de la *curiosidad* (total de la muestra = 1,95%; programa II = 2,97%; programa III = 1,59%) y *novedad* (total de la muestra = 1,46%; programa I = 2,44%; programa II = 0,99%; programa III = 1,59%) completan las subcategorías de emociones y sentimientos positivos que suscitaron las actividades. Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

“Me ha encantado todo, ha sido una experiencia fantástica” (RC1B20P3).

“Me ha gustado el hecho de que fuera algo diferente, que no se me da muy bien, porque nunca lo había probado” (CM2D10P3).

“La verdad es que ha sido una experiencia maravillosa, me ha encantado todo y espero volver a repetirlo” (CM2A04P3).

Sobresalen dentro de las subcategorías negativas los sentimientos de *miedo* (total de la muestra = 12,68%; programa II = 20,79%; programa III = 7,94%) y de *dificultad* (total de la muestra = 13,66%; programa II = 20,79%; programa III = 11,11%), mayoritariamente reflejados en el programa II (recordamos que el programa II incluye las técnicas de información, simulación y grupos de discusión), y ausentes en su totalidad en el programa I (aúna las técnicas de información, contacto y grupos de discusión). A modo de ejemplo se expresan varios comentarios relevantes del alumnado perteneciente a los programas experimentales II y III:

“He sentido miedo cuando era ciego porque no veía si lo hacía mal o bien, y cuando era cojo y manco emoción porque no sabía si podría aguantar” (RC1A01P3).

“Me he sentido bastante insegura, con miedo y algo agobiada. Al conocer cosas sobre los discapacitados he podido comprenderles mejor” (H2E08P2).

“Tenía algo de miedo, porque no sabía si confiar en mi guía, por si me chocaba” (CMG1A10P2).

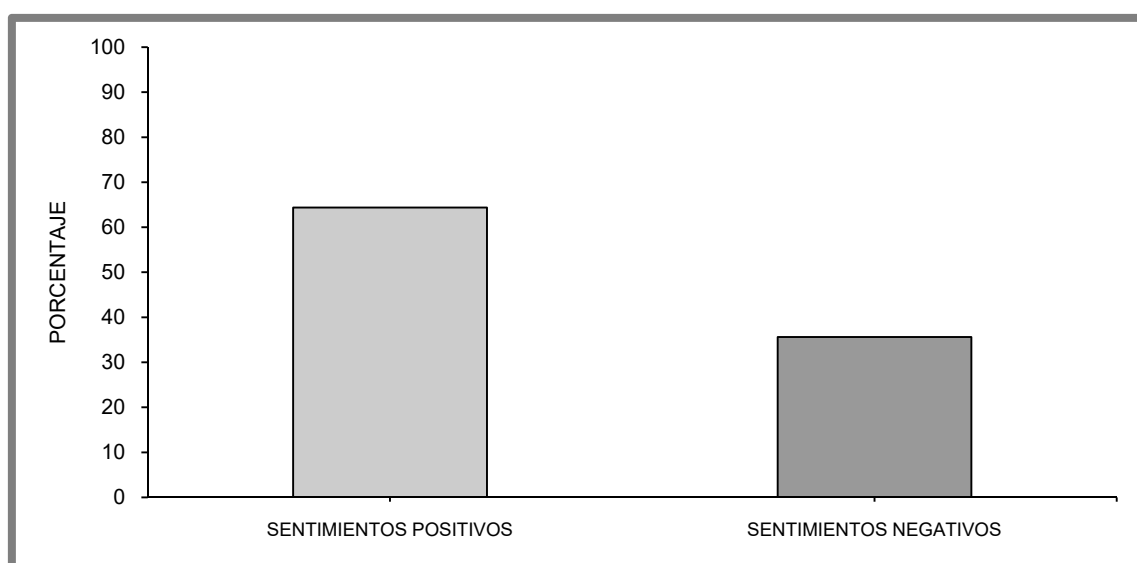
“Intriga, un poco de miedo y al final me lo he pasado genial” (H2E12P2).

El resto de emociones o sentimientos negativos, como son *aburrimiento* y *estrés*, aparecen en menor medida, destacando la aparición del sentimiento de *estrés* fundamentalmente en el programa II (11 sobre el total de 15). Entre los comentarios formulados por el alumnado destacamos:

“Cuando me he puesto la diadema en los ojos he tenido mucha angustia de no ver nada” (H2E11P2).

Señalar que las emociones de *estrés* o *miedo* venían suscitadas principalmente por la privación de la visión en las actividades propuestas.

Figura 5-18. Porcentaje de aparición de las unidades de análisis en función de las subcategorías positivas y negativas establecidas bajo la categoría *emociones y sentimientos que suscitan las actividades*



Recapitulando, el balance entre emociones y/o sentimientos positivos y negativos se inclina a favor de las subcategorías positivas (64,39% vs 35,61%) (figura 5-18), lo que denota que las actividades propuestas en los programas estaban ajustadas a los intereses, necesidades y capacidades del alumnado.

➤ Emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad

La codificación de las respuestas de los estudiantes dentro de esta categoría reveló cinco subcategorías favorables (*alegría, admiración, curiosidad, asombro y empatía*) y cuatro subcategorías desfavorables (*lástima, miedo, soledad e impotencia*).

La subcategoría más nombrada dentro de las subcategorías positivas fue *alegría* (total de la muestra = 29,80%; programa I = 29,11%; programa II = 19,17%; programa III = 38,12%). Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

“He sentido felicidad al saber que esas personas pueden hacer las mismas cosas que nosotros pero de forma diferente” (CMG1A20P2).

“Felicidad porque también pueden hacer algunos deportes aunque estén adaptados” (RC1B25P3).

Una segunda subcategoría, con gran número de alusiones, está relacionada con la *empatía* o la identificación del alumnado con las personas con discapacidad (total de la muestra = 20,61%; programa I = 15,19%; programa II = 35%; programa III = 12,50%). Destacar el número elevado de referencias en los diarios del programa II, lógico por otra parte al ser el programa que más actividades de simulación contempla:

“Lo que más me ha gustado ha sido ponerme en el lugar de una persona discapacitada, y poder comprenderle” (H2E08P2).

“He experimentado empatía hacia ellos y alegría al poder practicar los deportes que ellos practican y con los que se sienten bien” (H2E02P2).

“Nos ha hecho pensar mejor el punto de vista de las personas con discapacidad” (CMG1C22P2).

Las emociones y/o sentimientos de *admiración, curiosidad y asombro* aparecen en menor medida (10,03%, 1,95% y 6,19%, respectivamente para el total de la muestra), lo que no resta importancia al hecho de que el alumnado sienta admiración y asombro por

los logros conseguidos por las personas con discapacidad, manifestando el alumnado ideas como:

“He sentido asombro porque nunca me había parado a pensar en la discapacidad” (CMG1C13P2).

“Cuanto más avanzaba la clase pensaba que esas personas eran más valientes” (CMG1A27P2).

“Creo que tenemos que aprender de ellos” (CM2A05P3).

“Son las personas más valientes que existen en este mundo” (RC1B08P3).

Dentro de las subcategorías de respuestas desfavorables, la principal subcategoría refleja la pena, lástima, tristeza hacia las personas con discapacidad (total de la muestra = 27,58%; programa I = 31,65%; programa II = 23,33%; programa III = 28,75%). Como en próximos párrafos veremos, muchos de estos comentarios iban acompañados de otros sentimientos de alegría o felicidad que ayudan a explicar la evolución de las actitudes a lo largo de las propias sesiones y de la intervención en general:

“Me da mucha pena porque las personas con discapacidad no pueden hacer todo lo que hacen las personas sin discapacidad” (CMG1C12P2).

“Me han dado pena que otras personas los rechacen ya que son personas como todos y tienen sentimientos” (H2A10P2).

“Siento cada vez más pena por ellos, por el esfuerzo que tienen que hacer para conseguir las cosas” (CMG1A04P2).

En menor medida, el alumnado reflejó en los diarios las emociones y sentimientos de *impotencia*, *soledad* y *miedo* (3,06%, 0,56% y 0,28%, respectivamente para el total de la muestra). Por su claridad, reflejamos un fragmento del diario de un alumno, participante del programa III, tras la sesión de práctica conjunta entre alumnos del instituto y alumnos del Centro de Educación Especial ARAYA, que alberga alumnos con autismo:

“Mucho miedo al principio, pero luego he disfrutado mucho y me he encontrado muy bien con ellos” (RC1B20P3).

Recapitulando, nuevamente las subcategorías positivas se encuentran más representadas que las subcategorías negativas (68,52% vs 31,48%) (figura 5-19). No obstante, una gran cantidad de alumnos manifiesta conjuntamente sentimientos

positivos y negativos hacia las personas con discapacidad. Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

“Me ha dado muchísima pena, pero a la vez alegría porque he visto a muchos discapacitados y están felices y contentos” (H2E06P2).

“He sentido tristeza y alegría, ya que hay cosas en las que las personas discapacitadas si tienen acceso y en otras no” (H2A23P2).

“Al principio ha sido pena, pero luego admiración” (CMG1C02P2).

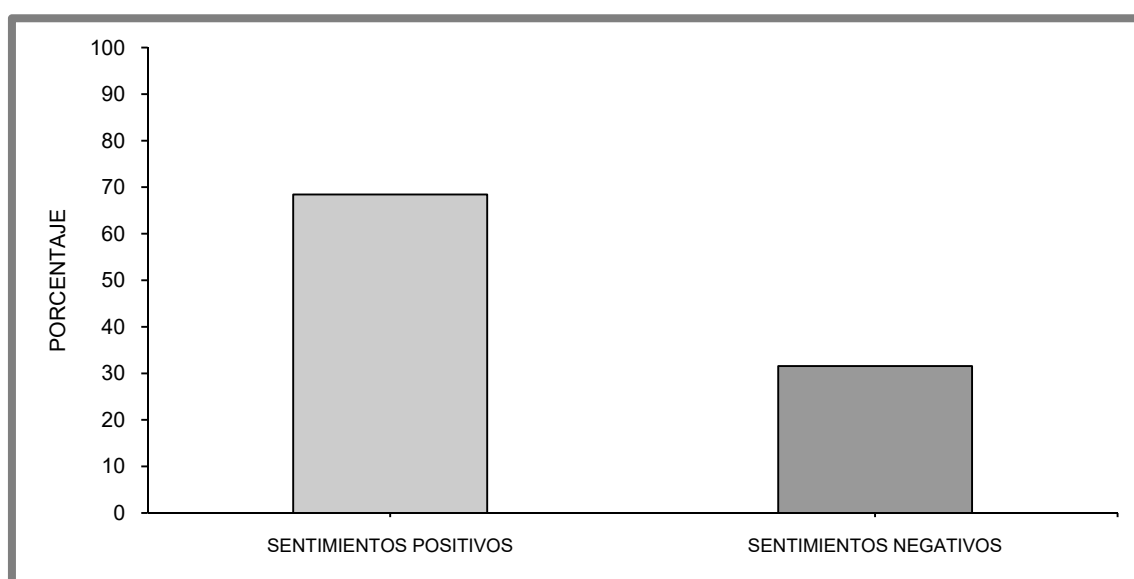
“Pena y alegría. Pena porque muchas veces les tenemos que ayudar y alegría porque son capaces de realizar muchas cosas” (CMG1C29P2).

“Admiración, al principio pena, pero después, al ver que su vida sigue normal y son felices, me he sentido alegre” (RC1A02P3).

“Pena y alegría. Pena porque tengan que tener esa discapacidad, y alegría porque este mundo ya está más a su medida” (RC1A13P3).

“Alegría, de saber que pueden tener las mismas capacidades que los que no tienen discapacidad, pero también tristeza” (CM2D06P3).

Figura 5-19. Porcentaje de aparición de las unidades de análisis en función de las subcategorías positivas y negativas establecidas bajo la categoría *emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad*



➤ Valores aprendidos

Durante la codificación de los diarios, cinco subcategorías relacionadas con los valores emergieron: *igualdad, esfuerzo, respeto, integración y/o no discriminación, y cooperación*.

El valor de la *igualdad* se erige como el valor más señalado por el alumnado en todos los programas (total de la muestra = 39,60%; programa I = 51,56%; programa II = 31,58%; programa III = 38,18%). Exponemos la descripción de varios alumnos en sus diarios sobre este valor:

“Lo que he aprendido ha sido que todas las personas somos iguales y que no hay que discriminar ni juzgar a los demás según sean sus condiciones” (H2E02P2).

“Por ser discapacitado no eres ni inferior ni peor que la gente sin discapacidad” (H2E03P2).

“Las personas con discapacidad también tienen derecho a practicar deporte” (CM2A21P3).

Le sigue el valor del *esfuerzo* (total de la muestra = 22%; programa I = 23,44%; programa II = 25%; programa III = 19,09%), reflejado en los siguientes comentarios:

“Una persona con discapacidad sufre muchas dificultades en su vida social pero con esfuerzo se consigue hacer una vida normal” (H2E10P2).

“Me ha gustado saber que hay personas que, pese a tener dificultades, consiguen lo que quieren a base de esfuerzo” (CMG1A25P2).

“Si te esfuerzas puedes conseguir lo que quieras” (RC1B20P3).

“Lo que más me ha gustado es el ejemplo de superación que tienen en su vida y las ganas y el esfuerzo que ponen en conseguirlo” (I1C12P1).

No menos importante son los valores de *cooperación, respeto, e integración y/o no discriminación*. Valores que han sido citados en menor medida, pero denotan la huella que ha dejado en el alumnado unos programas que se basan en la adquisición de valores por encima de la adquisición de habilidades y/o destrezas. Claro ejemplo son los siguientes fragmentos extraídos de los diarios:

“Aunque haya personas discapacitadas no es problema para que no puedan jugar con los demás” (CM2D18P3).

“Son personas normales y hay que respetarlas y no discriminarlas” (RC1A24P3).

“Hay personas que no son capaces de ver a estas personas como otros, sino que los apartan” (RC1A04P3).

“No hay que discriminar a la gente con discapacidad, ni con una enfermedad, y que son como nosotros, pueden hacer cualquier cosa” (RC1B27P3).

“Aunque sean discapacitados los tenemos que tratar como a los demás” (RC1B27P3).

Los comentarios señalados en materia de valores refuerzan no solo los objetivos del programa, sino los objetivos que todo proceso educativo ha de tener en materia de actitudes y valores.

➤ Percepción positiva de la discapacidad

Esta categoría agrupa los comentarios libres de prejuicios y estereotipos clásicos, manifestados por el alumnado en los diarios, en tres subcategorías: *normalidad*, *capacidad* e *independencia*.

Sobresalen, por encima del resto, los comentarios relativos a la aptitud o cualidad de las personas con discapacidad para el buen ejercicio de algo, comentarios estos agrupados bajo la subcategoría *capacidad* (total de la muestra = 73,76%; programa I = 75,76%; programa II = 79,63%; programa III = 66,67%). Entresacamos de los diarios los siguientes comentarios que reflejan fielmente la percepción positiva que los adolescentes tienen sobre la discapacidad:

“La gente con discapacidades puede hacer deportes con algunas adaptaciones en los materiales” (CMG1A26P2).

“Los discapacitados pueden hacer más cosas de lo que la gente piensa” (H2A20P2).

“Lo que más me he dado cuenta es que ser discapacitado no es un problema para hacer las cosas que me gustan” (H2A09P2).

“Tener una discapacidad no te impide hacerlo. Se hace pero de diferente forma” (RC1A22P3).

“Además de que todos podemos hacer lo que pretendemos, que hay gente que se supera día a día” (CM2D20P3).

La percepción, por parte del alumnado, de la discapacidad y/o personas con discapacidad como condición y/o personas que se ajustan a lo que la sociedad establece como normal o común también fue advertida en los diarios y categorizada bajo el nombre de *normalidad* (total de la muestra = 21,28%; programa I = 21,21%; programa II = 12,96%; programa III = 29,63%). Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

“A pesar de que tengamos una discapacidad puedes actuar como una persona normal” (H2E14P2).

“Puedes hacer una vida normal” (RC1B04P3).

La tercera subcategoría, denominada *independencia*, agrupó siete comentarios (4,96%) para el total de la muestra. Este concepto es expresado por varios alumnos de la siguiente forma:

“La gente con discapacidad puede realizar actividades sin ningún tipo de ayuda” (H2A15P2).

“Porque alguien sea discapacitado no significa que necesite ayuda en todo” (I2B17P1).

➤ Estereotipos clásicos asociados a la discapacidad

Dentro de esta variable aparecieron, aunque con menos fuerza que la variable anterior, tres creencias vinculadas a la visión que tradicionalmente ha mantenido la sociedad hacia las personas con discapacidad: *dependencia*, *incapacidad* y *diferencia*.

De manera similar, aunque antagónica, la subcategoría *incapaces* ha sido la que ha recogido el mayor número de comentarios (total de la muestra = 67,69%; programa I = 57,14%; programa II = 75%; programa III = 63,33%). Subcategoría que ha sido definida por el alumnado de la siguiente manera:

“Ser discapacitado indica tener muchas dificultades” (CMG1A10P2).

“Las personas que tienen una discapacidad tienen muy complicado hacer deporte” (RC1B29P3).

“Me ha dado un poco de pena que no puedan hacer la misma vida, sin dificultad, como nosotros” (RC1B24P3).

La limitación de las personas con discapacidad para realizar actividades cotidianas de manera autónoma (*dependientes*) ha emergido con un total de 14 comentarios (21,54%) para la muestra total (programa I = 14,29%; programa II = 17,86%; programa III = 26,67%). Entresacamos de los diarios los siguientes fragmentos:

“Son como los niños pequeños” (CMG1C28P2).

“Pues a veces me he sentido mal porque mis compañeros me ayudaban sin que yo lo quisiera ni que lo hubiera intentando. Quería hacerlo por mi misma un poco, excepto en las escaleras”. “Eso es lo que sienten que por ser discapacitados no son menos que los demás” (CM2D11P3).

Por último, dentro de esta categoría, encontramos la subcategoría *diferentes*. Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

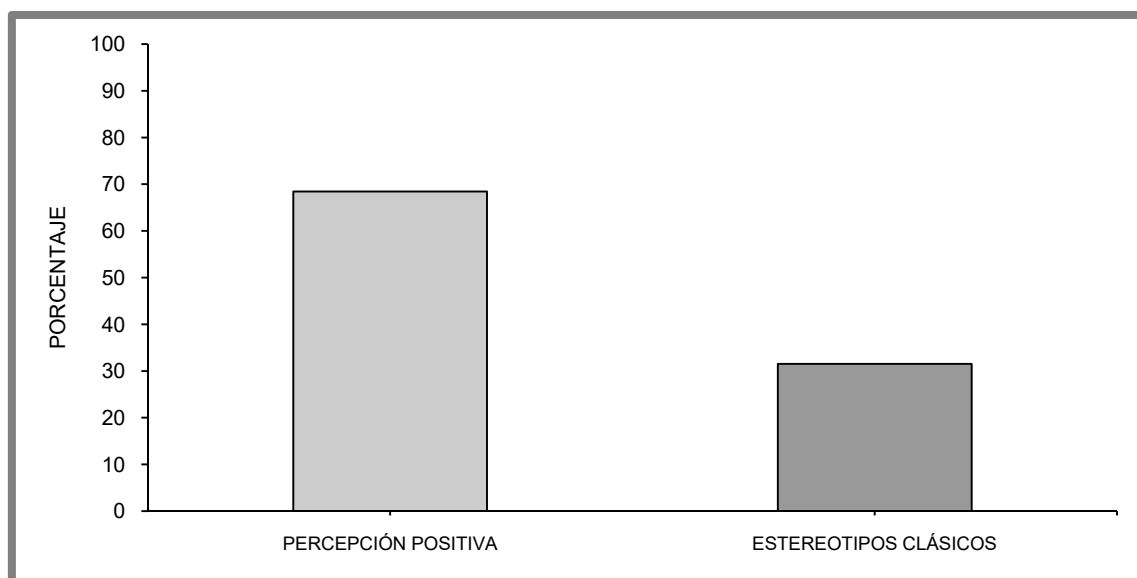
“A las personas discapacitadas, las personas normales las tratan muy bien” (RC1A20P3).

“No pueden ser como nosotros.” “No todos somos iguales” (RC1A18P3).

“No debemos dejar de lado a la gente que no es como nosotros” (CM2D01P3).

Nuevamente, al igual que sucedía con la emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad, los comentarios positivos, alejados de estereotipos clásicos, aparecen en mayor medida que los comentarios realizados desde una visión estereotipada de las personas con discapacidad o la discapacidad en general (68,45% vs 31,55%) (figura 5-20).

Figura 5-20. Porcentaje de aparición de las unidades de análisis según las categorías *percepción positiva de la discapacidad y estereotipos clásicos asociados a la discapacidad*



➤ Conceptos aprendidos

Los estudiantes hicieron un amplio rango de comentarios acerca de los conceptos que habían aprendido en cada una de las sesiones.

Como no podía ser de otra manera, dado que la propuesta didáctica tomaba como base fundamental la actividad físico-deportiva y su relación con las personas con discapacidad, la subcategoría *deporte para personas con discapacidad* fue la más citada por el alumnado (total de la muestra = 34,25%; programa I = 30,77%; programa II = 42,65%; programa III = 25%). Sobresale por el número de comentarios el programa II, en el cual los alumnos tuvieron mayor posibilidad de conocer y realizar prácticas simuladas de una gran variedad de deportes para personas con discapacidad. Este concepto es expresado por un alumno del programa II como:

“Todos los deportes pueden ser modificados para casi todas las discapacidades”
(CMG1A27P2).

Similares son los comentarios que el alumnado declara sobre *accesibilidad universal* (total de la muestra = 28,08%; programa I = 34,61%; programa II = 26,47%; programa III = 26,92%), lo que refleja el efecto positivo que ha tenido la segunda sesión de cada uno

de los programas. Sesión que recoge entre sus objetivos: “*conocer estándares básicos de accesibilidad y diseño universal*” o “*detectar barreras arquitectónicas o elementos del entorno próximo que impiden la accesibilidad a las personas con discapacidad*.” En los diarios encontramos alusiones a la accesibilidad universal como las que adjuntamos:

“Mi centro educativo no está preparado para que una persona discapacitada estudie en él” (RC1A12P3).

“¿Por qué los alcaldes, políticos... no los posibilitan las calles?” (H2A24P2).

Otras subcategorías que emergieron del análisis cuidadoso de los diarios y que enfatizaban los conocimientos aprendidos durante el programa fueron: *discapacidad en general* (total de la muestra = 24,66%), *ayudas técnicas* (total de la muestra = 10,27%), *beneficios de la actividad físico-deportiva para personas con discapacidad* (total de la muestra = 1,37%) y *entidades pro-discapacidad* (total de la muestra = 1,37%). Por su especial relevancia en la cimentación de este trabajo destacamos dos comentarios en relación a esta última subcategoría:

“El deporte para discapacitados no tiene límite y que gracias a las fundaciones se puede practicar ese deporte” (CM2A15P3).

“Hay organizaciones y gente que lucha porque los discapacitados puedan tener condiciones adecuadas para sus discapacidades” (I1C02P1).

➤ Dirección del cambio de opinión

La información obtenida de la pregunta formulada en los diarios sobre en qué había cambiado la opinión de los alumnos con respecto a las personas con discapacidad muestra que la mayoría de los participantes suscribieron un cambio positivo en su opinión acerca de las personas con discapacidad (total de la muestra = 83,33%; programa I = 81,58%; programa II = 90,99%; programa III = 76,64%). Algunos ejemplos extraídos de los diarios fueron:

“Antes tenía miedo a las personas con discapacidad, desde hoy no” (I1C05P1).

“Yo pensaba que había límites para los discapacitados y al no tener límites me he alegrado” (CM2A15P3).

“Positivamente, porque pensaba que eran diferentes y son iguales que nosotros” (CM2D16P3).

“Hoy he dejado atrás la pena, y he sentido mucha admiración por ellos” (RC1A02P3).

“Pensaba que no podían realizar actividades al igual que nosotros, pero hoy he comprobado que estaba equivocada” (RC1B18P3).

“No son como creía, yo pensaba que no podían hacer nada, pero ahora sé que pueden hacer deporte como nosotros” (CMG1A26P2).

Pero también, alguno de los alumnos (hemos de reconocer que no esperábamos la cantidad de comentarios al respecto) manifestaron que su opinión permaneció invariable tras la sesión (total de la muestra = 16,33%; programa I = 18,42%; programa II = 8,11%; programa III = 23,36%), afirmando que siempre habían tenido y mantenido una opinión positiva hacia las personas con discapacidad. Prueba de ello son las siguientes citas:

“No ha cambiado nada, porque nunca me ha importado relacionarme con personas discapacitadas” “Siempre he pensado que las personas discapacitadas tienen los mismos derechos y oportunidades” (H2E03P2).

“No ha cambiado porque siempre ha sido y será positiva con esas personas” (CMG1C13P2).

“No, ya que era positiva y lo sigo pensando” (H2A23P2).

Solamente en un alumno el programa no surtió el efecto esperado, tal y como manifiesta en su diario:

“Negativamente, es muy malo porque no puedes ver buenos momentos” (CMG1A07P2).

➤ Carácter educativo y recomendable de los contenidos

Prácticamente la totalidad de los estudiantes (99,18%) que se expresaron en los diarios comentaron el carácter educativo de este tipo de intervenciones y recomendaron la aplicación de programas de sensibilización en otros cursos, tanto superiores como inferiores, así como en otros centros educativos (programa I = 100%; programa II = 99,26%; programa III = 98,55%). Afirmaciones que ejemplificamos en las siguientes citas:

“Sí, es positivo y educativo porque nos ayuda a ponernos en el lugar de los discapacitados. Creo que sí que se deberían impartir clases así porque nos ayuda a pensar como los demás” (H2E03P2).

“Todos los institutos deberían hacer esto, para tener respeto, y por si acaso hay algún niño así en clase poder tratarle mejor y saber lo que él siente” (CMG1A14P2).

“Sí, para que sepan que no somos superiores los que no tienen discapacidad” (I1C07P1).

“Sí, es muy educativo y yo recomendaría impartir en otros IES para que puedan sentir lo que sienten los discapacitados todos los días” (CMG1C32P2).

Tres alumnos, tal y como reflejaron en sus diarios, criticaron el programa al entender que no era un contenido propio de la asignatura de Educación Física:

“No sé, yo creo que se debería dar en ciudadanía” (CM2A23P3).

“Veo raro que se haga en Educación Física, pero me ha encantado” (RC1B20P3).

➤ Propuestas de mejora

Solo se registró un comentario que incidiera sobre las posibles mejoras del programa. En este caso, hacía referencia, y así se categorizó, a la *práctica de más deportes para personas con discapacidad*. No es de extrañar que proviniera del programa I, programa con menos contenido práctico que los otros dos.

Además, sobresalieron, fuera del ámbito de los programas y sus posibles mejoras, comentarios como los siguientes:

“Me gustaría que adecuaran este centro para que personas con discapacidad puedan venir al centro” (I2B19P1).

“Positiva, ahora sabemos lo fácil que tenemos la vida” (CMG1A11P2).

“He sentido que no aprovecho bien lo que tengo” (CMG1A16P2).

➤ Valoración cuantitativa de las sesiones.

Tabla 5-23. Valoración cuantitativa de las sesiones en función del programa de intervención

SESIONES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I	PROGRAMA EXPERIMENTAL II	PROGRAMA EXPERIMENTAL III
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Primera sesión	7,75	8,16	8,61
Segunda sesión	8	8,26	8,32
Tercera sesión	8,17	8,18	8,67
Cuarta sesión	8,40	8,35	9,19
Quinta sesión	8,93	8,56	9,62
Sexta sesión	8,73	8,38	8,68
Séptima sesión	8,75	9,35	8,68
TOTAL	8,39	8,46	8,82

La puntuación otorgada por los alumnos en los diarios a las sesiones del programa (tabla 5-23) deja claro que aquellas sesiones que contaban con una entidad o deportista invitado (programa I: 5ª, 6ª y 7ª sesión; programa II: 7ª sesión; programa III: 4ª y 5ª sesión) resultaban más atractivas que aquellas que eran dirigidas por el profesor habitual del centro. Parece lógico pensar que tanto entidades como deportistas ofrecen información acerca de la discapacidad (además del contacto real con personas con discapacidad en el caso de los programas I y III) de primera mano, teniendo la posibilidad los alumnos de preguntar directamente a los invitados.

Es el programa III ($M = 8,82$) el que obtiene una puntuación media de todas las sesiones superior al resto de programas ($M = 8,39$ y $M = 8,46$, para el programa I y II respectivamente). Quizás la combinación de actividades de simulación junto con el contacto con personas con discapacidad haga el programa más atractivo y variado.

Como era de esperar, son las sesiones desarrolladas en el aula por el profesor del centro, cuyo contenido era más teórico, las sesiones que obtienen una menor puntuación. Por el contrario, y como ya hemos referenciado, las sesiones que contaban con personal invitado, así como las de índole más práctico obtuvieron mayores puntuaciones. No es de extrañar si pensamos que los alumnos conciben la asignatura de Educación Física como una asignatura práctica y, por ello, esperan de la misma que

tenga lugar fuera del aula ordinaria y con un alto componente de actividad. Este hecho fue referenciado en los diarios, tanto del alumnado como del profesorado, con las siguientes citas, entre otras:

“Me parece positivo pero no educativo para Educación Física” (CMG1A08P2).

“Aunque muchos piensan que sí, para algunos la Educación Física implica exclusivamente practicar deportes de balón” (RCJGP3).

Resulta asombroso, a la vez que deseable, que la sesión que obtuvo una mayor puntuación (5ª sesión, programa III) pusiera en contacto a personas con discapacidad intelectual, en algunos casos severa, con los alumnos partícipes del programa, siendo en la mayoría de los casos el primer acercamiento de los alumnos a personas de estas características. No en vano, son las personas con discapacidad intelectual, según la literatura, las que generan un mayor rechazo social (Brown, Ouellette-Kuntz, Lysaght y Burge, 2011; De Laat et al., 2013; Furnham y Gibbs, 1984; Furnham y Pendred, 1983; Nowicki, 2006). Para muestra adjuntamos un fragmento del diario de un alumno perteneciente al programa III tras la sesión *“Práctica conjunta”* que se desarrolló con la colaboración de un centro de Educación Especial que acoge a niños con autismo:

“Que me encantaría volverlos a ver a todos y echo mucho de menos a un chico que me cayó genial” (RC1B20P3).

5.3.1.2. Análisis de los grupos de discusión

Los grupos de discusión tuvieron lugar durante la última sesión del programa, sesión que tuvo entre sus objetivos principales: *“reflexionar y poner en común sentimientos y opiniones acerca de las personas con discapacidad”* y *“valorar conjuntamente el programa de intervención, así como los cambios producidos en sus percepciones [en las percepciones de los alumnos] y actitudes hacia las personas con discapacidad.”* Como hemos descrito con anterioridad, para el desarrollo de los grupos de discusión se facilitó al profesorado un guion que giraba alrededor de cuatro grandes temas (apéndice V): (a) aspectos relevantes en cuanto a los participantes del programa, (b) aspectos relevantes en cuanto a las personas con discapacidad en general, (c) aspectos relevantes en cuanto a las personas sin discapacidad en general, y (d) aspectos relevantes en cuanto al programa. Para recoger y sintetizar la información recabada de la reflexión de los

alumnos nos servimos de la misma tabla de registro utilizada para el análisis de los diarios del alumnado (tabla 5-24).

Tabla 5-24. Categorías establecidas en el análisis de los grupos de discusión y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE SUSCITAN LAS ACTIVIDADES								
Entusiasmo	-	-	-	-	-	-	-	-
Entretenimiento	1	16,67	2	66,67	2	50,00	5	38,46
Novedad	3	50,00	1	33,33	-	-	4	30,77
Curiosidad	-	-	-	-	-	-	-	-
Aburrimiento	1	16,67	-	-	2	50,00	3	23,08
Miedo	-	-	-	-	-	-	-	-
Estrés	1	16,67	-	-	-	-	1	7,69
Dificultad	-	-	-	-	-	-	-	-
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE SUSCITAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD								
Alegría	-	-	-	-	1	33,33	1	10,00
Admiración	3	75,00	-	-	1	33,33	4	40,00
Curiosidad	1	25,00	-	-	-	-	1	10,00
Asombro	-	-	-	-	-	-	-	-
Empatía	-	-	3	100	-	-	3	30,00
Lástima	-	-	-	-	1	33,33	1	10,00
Miedo	-	-	-	-	-	-	-	-
Soledad	-	-	-	-	-	-	-	-
Impotencia	-	-	-	-	-	-	-	-
VALORES APRENDIDOS								
Igualdad	2	50,00	1	20,00	3	33,33	6	33,33
Esfuerzo	2	50,00	1	20,00	-	-	3	16,67
Respeto	-	-	2	40,00	-	-	2	11,11
Integración / No discriminación	-	-	1	20,00	4	44,44	5	27,78
Cooperación	-	-	-	-	2	22,22	2	11,11

Tabla 5-24. (continuación)

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
PERCEPCIÓN POSITIVA DE LA DISCAPACIDAD								
Normalidad	1	33,33	1	100	1	25,00	3	37,50
Capacidad	1	33,33	-	-	3	75,00	4	50,00
Independencia	1	33,33	-	-	-	-	1	12,50
ESTEREOTIPOS CLÁSICOS ASOCIADOS A LA DISCAPACIDAD								
Dependientes	-	-	-	-	-	-	-	-
Incapaces	-	-	-	-	-	-	-	-
Diferentes	-	-	-	-	-	-	-	-
CONCEPTOS APRENDIDOS								
Accesibilidad universal	1	20,00	1	50,00	1	50,00	3	33,33
Discapacidad en general	2	40,00	1	50,00	-	-	3	33,33
Deporte para personas con discapacidad	1	20,00	-	-	-	-	1	11,11
Ayudas técnicas	-	-	-	-	-	-	-	-
Entidades pro-discapacidad	-	-	-	-	1	50,00	1	11,11
Beneficios de la AFD para personas con discapacidad	1	20,00	-	-	-	-	1	11,11
DIRECCIÓN DEL CAMBIO DE OPINIÓN								
Positivo	2	100	1	100	3	100	6	100
Negativo	-	-	-	-	-	-	-	-
Sin cambio	-	-	-	-	-	-	-	-
CARÁCTER EDUCATIVO Y RECOMENDABLE DE LOS CONTENIDOS								
Sí	4	100	2	100	3	100	9	100
No	-	-	-	-	-	-	-	-
PROPUESTAS DE MEJORA								
Realización de salidas extraescolares	2	66,67	1	50,00	-	-	3	42,86
Práctica de más deportes para personas con discapacidad	1	33,33	1	50,00	2	100	4	57,14

Pasamos a detallar cada una de las categorías:

➤ Emociones y sentimientos que suscitan las actividades

Como sucediera con el análisis de los diarios del alumnado, la codificación de los comentarios de los estudiantes dentro de esta categoría atendió a un esquema de clasificación dicotómica (positivo y negativo). Dentro de esta categoría se identificaron cuatro subcategorías positivas o favorables y cuatro subcategorías negativas o desfavorables.

El balance es muy positivo a favor de las subcategorías positivas frente a las subcategorías negativas (69,23% vs 30,77%), siendo los sentimientos de *entretenimiento* y *novedad* (38,46% y 30,77%, respectivamente) los que aglutinan las emociones positivas, y los sentimientos de *aburrimiento* y *estrés* (23,08% y 7,69%, respectivamente) los que aglutinan las emociones negativas.

Algún comentario manifestado durante el debate fue:

“Nos han sorprendido [las actividades] y nos han llamado la atención. Nunca lo habíamos hecho” (H2Ay2E).

➤ Emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad

La codificación de las respuestas de los estudiantes dentro de esta categoría reveló cinco subcategorías favorables y cuatro subcategorías desfavorables (descritas en el análisis de los diarios del alumnado).

La *admiración*, con cuatro comentarios (40%) registrados en el total de la muestra, y la *empatía* con tres (30%), son los sentimientos sobre los que los alumnos reflexionaron más. De manera similar a lo que sucediera en la codificación de los diarios del alumnado, la subcategoría *empatía* agrupa todos sus comentarios bajo el programa II. Tan solo un comentario (10%) acaeció en la reflexión final de la última sesión del programa sobre las subcategorías negativas, concretamente *lástima*. Por lo que podemos afirmar, con cierta cautela, que a lo largo del programa fueron desapareciendo los sentimientos de lástima hacia las personas con discapacidad, pues no hay que olvidar que fueron 99 comentarios (27,58%) los que fueron registrados a lo largo de los programas en los diarios de seguimiento de los alumnos.

Exponemos la descripción de varios comentarios sobre esta categoría:

“Hubo quien manifestó que su sentimiento hacia estas personas seguía siendo de pena, pero el programa les había servido para descubrir que pese a sus diferentes discapacidades todos pueden hacer muchas actividades y llevar una vida normal” (RC1AyB).

“Los alumnos se han sentido gratamente sorprendidos e impresionados por la personalidad de los participantes, no solo por sus logros deportivos sino sobre todo por los personales” (I2B).

“Comentan [los alumnos] que debemos aprender mucho de las personas con discapacidad” (I1C).

➤ Valores aprendidos

Durante el debate emergieron los cinco valores registrados en la tabla. Con mayor fuerza surgieron los valores de *igualdad* (total de la muestra = 33,33%) e *integración y/o no discriminación* (total de la muestra = 27,78%). Inferior es el número de citas para los valores de *esfuerzo* (total de la muestra = 16,67%), *respeto* (total de la muestra = 11,11%) y *cooperación* (total de la muestra = 11,11%).

Citamos a continuación algunas reflexiones de los alumnos:

“[Las personas con discapacidad] deberían tener las mismas posibilidades, pero no es el caso” (CM2D).

“Tenemos que ayudarles en lo que sea necesario, integrarlos en nuestras actividades. Pero no solo ayudarlos, porque ellos también pueden ayudar. La ayuda tiene que ser mutua” (CM2A).

“En cuanto a la inclusión, se han dado cuenta [los alumnos] que es fácil relacionarse con personas con discapacidad, pero que es más cómodo no intentarlo y que la gente es muy hipócrita: todos decimos que son iguales pero luego no nos implicamos en su inclusión” (I2B).

➤ Percepción positiva de la discapacidad

Salvando las diferencias, consecuencia del mayor número de datos obtenidos en los diarios del alumnado, la frecuencia de distribución en base a las subcategorías que ofrece esta categoría fue similar a la obtenida en el análisis de los diarios. La subcategoría *capacidad* fue la más representada (total de la muestra = 50%), seguida de la subcategoría *normalidad* (total de la muestra = 37,50%) y de *independencia* (total de la muestra = 12,50%).

En general, la percepción positiva de la discapacidad fue expresada durante la discusión de la siguiente forma:

“[Los alumnos] *manifiestan que debemos tratarles como personas normales*” (IC2A).

“[Las personas con discapacidad] *pueden hacer cosas que nosotros no podemos y hacen más cosas que nosotros*” (CM2A).

➤ Estereotipos clásicos asociados a la discapacidad

No fue registrado ningún comentario para esta categoría. Sin duda, aunque no podemos afirmar con rotundidad que el grupo diana ha desterrado a lo largo de los programas los estereotipos o pensamientos más tradicionales asociados a la discapacidad, el hecho de no encontrar ningún comentario acerca de los mismos en la última sesión del programa nos produce gran satisfacción, pues no cabe duda que la percepción de la discapacidad y de las personas con discapacidad ha ido cambiando positivamente a lo largo de la intervención.

➤ Conceptos aprendidos

Todas las subcategorías dentro de esta categoría (a excepción de *ayudas técnicas*) que aparecieron en el análisis de los diarios del alumnado volvieron a aparecer en la discusión final. *Accesibilidad universal* y *discapacidad en general* con tres comentarios (33,33%) para la muestra total fueron las más predominantes.

Conceptos que fueron transcritos del debate por los profesores de la siguiente manera:

“[Los alumnos] valoran positivamente el deporte como medio de superación personal” (I2B).

“[Necesidad de] adaptar todos los lugares para hacerlos accesibles” (IC1A).

➤ Dirección del cambio de opinión

La totalidad de los comentarios (100%) acaecidos en relación al cambio de opinión respecto a las personas con discapacidad fueron en una dirección positiva. Hasta seis comentarios fueron registrados para el total de la muestra. Valga como ejemplo los siguientes comentarios:

“Ha cambiado positivamente, las personas con discapacidad son capaces de hacer cosas (como por ejemplo deporte) que no pensábamos que las podían hacer” (CM2A).

“El programa les había servido a ellos mismos [a los alumnos] para valorar más las propias posibilidades, y también afirmaban que su posible relación con personas discapacitadas ahora sería diferente, para unos sería menos extraño acercarse a personas discapacitadas (puesto que ya lo habían hecho)” (RC1AyB).

➤ Carácter educativo y recomendable de los contenidos

Como sucediera con la categoría anterior, el 100% de las opiniones vertidas por los alumnos durante la reflexión final señalaron el carácter educativo de los contenidos y la necesidad de profundizar en los mismos a lo largo de la etapa de educación obligatoria.

“Sí, es educativo. Una parte de los alumnos afirma que lo ideal es 1º y 2º [de ESO] porque cuanto antes conozcan la discapacidad mejor. Otro grupo piensa que también en 3º y 4º para reforzar ese aprendizaje en cursos superiores” (CM2D).

“Sí, creen [los alumnos] que es más importante en primeros cursos, porque los alumnos ya conocerán la discapacidad desde pequeños e incluso añaden que los chavales son muy crueles y les ayudaría a comprender mejor la discapacidad” (CM2A).

➤ Propuestas de mejora

De especial valía para la reformulación de los programas fueron los comentarios sobre las posibles mejoras de los programas. La *realización de salidas extraescolares* (total de la muestra = 42,86%) y la *práctica de más deportes para personas con discapacidad* (total de la muestra = 57,14%) fueron las propuestas manifestadas por los jóvenes.

“Más práctica de más deportes y un poquito menos de teoría” (CM2D).

“[Los alumnos] han echado en falta la salida extraescolar” (I2B).

5.3.1.3. Análisis de los diarios del profesorado

Un cuestionario autoadministrado configurado por 11 ítems, con respuesta múltiple tipo Likert de cuatro puntos, y tres preguntas abiertas conformó el diario del profesorado (apéndice A. IV). Al término de cada sesión el profesor completó el diario de acuerdo a la sesión planificada.

Todas las valoraciones de los ítems fueron codificadas con un rango de puntuación que oscilaba de uno (*nunca*) a cuatro (*siempre*), donde una puntuación más alta indicaba pleno cumplimiento del ítem. Con el objetivo de facilitar el recuento y análisis de datos, se generó una matriz donde fue ubicada toda la información (tabla 5-25).

Tabla 5-25. Estadísticos descriptivos del análisis de los ítems del diario del profesorado

SESIONES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III	
	M	DT	M	DT	M	DT
Primera sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	3,75	0,50	3,33	0,58	3,50	0,58
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	4,00	0,00	3,67	0,58	3,25	0,50
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	3,75	0,50	3,33	0,58	3,75	0,50
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	3,25	0,50	4,00	0,00	3,75	0,50
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	3,75	0,50	3,50	0,71	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	3,75	0,50	3,00	0,00	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	4,00	0,00	4,00	-	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	3,50	0,58	4,00	0,00	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	3,75	0,50	4,00	0,00	4,00	0,00
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	3,50	0,58	2,50	0,71	4,00	0,00
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	3,50	1,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	3,68	0,17	3,62	0,11	3,84	0,09
Segunda sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	3,67	0,58	3,75	0,50
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	3,50	0,58	3,67	0,58	3,75	0,50
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	3,75	0,50	4,00	0,00	3,50	0,58
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	3,75	0,50	3,67	0,58	3,25	0,50
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	4,00	0,00	3,50	0,71	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	3,75	0,50	4,00	0,00	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	3,75	0,50	3,00	0,00	4,00	0,00
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	3,75	0,50	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	3,84	0,14	3,77	0,12	3,84	0,16

Tabla 5-25. (continuación)

SESIONES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III	
	M	DT	M	DT	M	DT
Tercera sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	3,33	0,58	3,50	0,58
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	3,33	0,58	4,00	0,00	4,00	0,00
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	3,67	0,58	4,00	0,00	3,75	0,50
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	3,33	0,58	3,67	0,58	3,50	0,58
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	3,50	0,71	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	3,67	0,58	4,00	0,00	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	3,33	0,58	4,00	0,00
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	3,67	0,58	2,00	0,00	3,75	0,50
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	3,67	0,58	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	3,76	0,05	3,70	0,28	3,86	0,12
Cuarta sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	4,00	0,00	3,75	0,50
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	3,75	0,50	4,00	0,00	4,00	0,00
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	3,25	0,96	4,00	0,00	4,00	0,00
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	3,50	0,58	3,67	0,58	4,00	0,00
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	3,75	0,50	3,33	0,58	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	3,75	0,50	3,67	0,58	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	4,00	0,00	3,33	0,58	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	3,00	1,00	4,00	0,00
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	3,75	0,50	3,00	1,00	3,75	0,50
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	3,25	0,96	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	3,73	0,20	3,61	0,37	3,95	0,09

Tabla 5-25. (continuación)

SESIONES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III	
	M	DT	M	DT	M	DT
Quinta sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	3,67	0,58	3,67	0,58
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	4,00	0,00	3,33	0,58	3,67	0,58
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	4,00	0,00	4,00	0,00	3,67	0,58
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	4,00	0,00	4,00	0,00	3,67	0,58
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	4,00	0,00	3,33	0,58	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	4,00	0,00	3,00	1,00	3,67	0,58
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	4,00	0,00	3,64	0,16	3,85	0,26
Sexta sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	3,67	0,58	3,25	0,50
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	4,00	0,00	4,00	0,00	3,75	0,50
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	4,00	0,00	4,00	0,00	3,75	0,50
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	3,67	0,58	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	3,67	0,58	4,00	0,00	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	3,33	0,58	4,00	0,00
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	3,33	0,58	3,00	1,00	4,00	0,00
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	3,91	0,09	3,79	0,14	3,89	0,09

Tabla 5-25. (continuación)

SESIONES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III	
	M	DT	M	DT	M	DT
Séptima sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	3,50	0,71	3,50	0,58
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	4,00	0,00	-	-	3,50	0,58
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	4,00	0,00	3,50	0,71	4,00	0,00
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	4,00	0,00	3,00	-	3,50	0,58
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	-	-	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	4,00	0,00	-	-	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	4,00	0,00	-	-	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	4,00	0,00	3,00	-	4,00	0,00
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	4,00	-	3,75	0,50
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	4,00	0,00	-	-	4,00	0,00
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	4,00	0,00	3,60	0,57	3,84	0,19
Octava sesión						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	4,00	0,00	4,00	-	3,50	0,58
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	4,00	0,00	4,00	0,00	3,75	0,50
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	3,00	0,00	4,00	0,00	3,25	0,50
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	4,00	0,00	3,00	0,00	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	4,00	0,00	4,00	0,00	3,75	0,50
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	4,00	0,00	3,00	0,00	3,75	0,50
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	4,00	0,00	3,50	0,71	3,75	0,50
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
Total de la sesión	3,90	0,00	3,76	0,08	3,80	0,16

Tabla 5-25. (continuación)

SESIONES	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III	
	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL DEL PROGRAMA						
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo	3,96	0,20	3,62	0,50	3,55	0,51
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión	3,81	0,40	3,80	0,41	3,74	0,45
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea	3,77	0,51	3,86	0,36	3,81	0,40
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado	3,62	0,50	3,81	0,40	3,58	0,50
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad	3,96	0,20	3,59	0,51	4,00	0,00
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos	3,92	0,27	3,59	0,51	4,00	0,00
He fomentado la cooperación por encima de la competición	3,88	0,34	3,88	0,34	4,00	0,00
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado	3,88	0,34	3,76	0,44	3,97	0,18
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado	3,96	0,20	3,52	0,60	3,94	0,25
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado	3,73	0,45	2,88	0,78	3,87	0,34
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas	3,73	0,60	4,00	0,00	4,00	0,00
Total del programa	3,84	0,16	3,68	0,22	3,86	0,14

Los ítems recogidos en el diario del profesorado son extraídos de los “aspectos a tener en cuenta por el profesor” (tabla 4-11), y descritos en el apartado 4.1 “Programas de intervención.” Aspectos que le son recordados a los profesores en la *Carpeta del Profesor* (apéndice B. I) y que no deben infravalorarse a la hora de poner en práctica la intervención, pues ayudará al profesorado a rentabilizar la eficacia de los programas.

Tal y como muestran los resultados, todas las sesiones se encuentran entre una puntuación media de 3,5 y 4, lo que denota que los aspectos han sido tenidos en cuenta *siempre o a menudo*.

Si atendemos a los programas en general, las puntuaciones oscilan entre 3,86 para el programa III y 3,68 para el programa II, obteniendo el programa I una puntuación intermedia de 3,84. De acuerdo a la escala de medida (*mínimo* = 1, *máximo* = 4) y la

semántica de los ítems, estas puntuaciones indican que los tres programas se desarrollaron de manera satisfactoria y que el profesorado encargado de dirigir los programas, en cada una de las tres vertientes, tuvo en consideración una serie de pautas sugeridas por el doctorando a la hora de llevar a cabo las intervenciones, lo que, sin duda alguna, contribuyó a la consecución de los objetivos para los cuales estaban creados.

Del análisis de las tres preguntas abiertas surgieron seis grandes categorías (tabla 5-26):

- ✓ Grado de consecución de los objetivos.
- ✓ Dificultades encontradas.
- ✓ Modificaciones realizadas.
- ✓ Puntos fuertes de las actividades o de la sesión.
- ✓ Puntos débiles de las actividades o de la sesión.
- ✓ Propuestas de mejora.

Tabla 5-26. Categorías establecidas en el análisis de los diarios del profesorado y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS								
Alto	21	91,30	4	100	20	76,92	45	84,91
Medio-alto	2	8,70	-	-	3	11,54	5	9,43
Medio	-	-	-	-	2	7,69	2	3,77
Bajo	-	-	-	-	1	3,85	1	1,89

Tabla 5-26. (continuación)

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	n	%	n	%	n	%	n	%
DIFICULTADES ENCONTRADAS								
Contenido no ajustado al tiempo real de clase	3	30,00	1	14,29	6	20,69	10	21,74
Dificultad para explicar de manera sencilla y comprensible algunos conceptos	-	-	1	14,29	-	-	1	2,17
Dificultad para explicar de manera sencilla y comprensible algunas actividades	-	-	1	14,29	-	-	1	2,17
Bajo interés por parte del alumnado	1	10,00	1	14,29	4	13,79	6	13,04
Incumplimiento de las reglas de la actividad practicada	2	20,00	1	14,29	4	13,79	7	15,22
Escasez de material	-	-	2	28,57	1	3,45	3	6,52
Comportamientos disruptivos del alumnado	1	10,00	-	-	6	20,69	7	15,22
Organización de las actividades (horarios, instalaciones...)	-	-	-	-	4	13,79	4	8,70
Problemas con los recursos técnicos	3	30,00	-	-	1	3,45	4	8,70
No distinción entre juego y actividad sensibilizadora	-	-	-	-	3	10,34	3	6,52
MODIFICACIONES REALIZADAS								
Priorización de contenidos	3	75,00	3	75,00	6	66,67	12	70,59
Adaptación y/o incorporación de recursos	-	-	1	25,00	1	11,11	2	11,76
Participación conjunta de grupos	1	25,00	-	-	2	22,22	3	17,65
PUNTOS FUERTES DE LAS ACTIVIDADES O DE LA SESIÓN								
Aprendizaje del alumnado	2	10,53	1	10,00	3	10,71	6	10,53
Actividades atractivas	5	26,32	4	40,00	-	-	9	15,79
Participación positiva de los alumnos	4	21,05	3	30,00	10	35,71	17	29,82
Desarrollo de admiración hacia personas con discapacidad	5	26,32	1	10,00	5	17,86	11	19,30
Utilidad de la reflexión final	1	5,26	1	10,00	1	3,57	3	5,26
Censura de conductas disruptivas entre compañeros	-	-	-	-	1	3,57	1	1,75
Gratitud por parte de las entidades colaboradoras	-	-	-	-	1	3,57	1	1,75
Afecto entre alumnos con y sin discapacidad	-	-	-	-	4	14,29	4	7,02
Toma de conciencia de la accesibilidad del centro	2	10,53	-	-	3	10,71	5	8,77

Tabla 5-26. (continuación)

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
PUNTOS DÉBILES DE LAS ACTIVIDADES O DE LA SESIÓN								
Actividades poco atractivas	3	100	1	100	1	9,09	5	33,33
Participación pasiva de los alumnos	-	-	-	-	7	63,64	7	46,67
Pequeños accidentes con el material	-	-	-	-	1	9,09	1	6,67
Aparición de sentimientos de lástima durante la sesión	-	-	-	-	2	18,18	2	13,33
PROPUESTAS DE MEJORA								
Aumentar el número de sesiones o tiempo por sesión	-	-	-	-	4	57,14	4	57,14
Reformular el orden de las sesiones	-	-	-	-	-	-	-	-
Organizar la jornada de reflexión en pequeños grupos	-	-	-	-	1	14,29	1	14,29
Mayor disponibilidad de material	-	-	-	-	1	14,29	1	14,29
Actividades más dinámicas	-	-	-	-	1	14,29	1	14,29
Propuesta de actividades interdisciplinarias	-	-	-	-	-	-	-	-
Continuidad de la propuesta a lo largo de la ESO	-	-	-	-	-	-	-	-
Continuidad de la propuesta fuera del centro	-	-	-	-	-	-	-	-

Pasamos a detallar cada una de las categorías:

➤ Grado de consecución de los objetivos

El 84,91% del profesorado que opinó sobre el grado de consecución de los objetivos afirmó que había obtenido un grado de consecución *alto* de los objetivos planteados para la sesión (programa I = 91,30%; programa II = 100%; programa III = 76,92%). Exponemos la descripción de un profesor en su diario sobre este aspecto:

“Muy alto, los alumnos han adaptado perfectamente y en un periodo de tiempo mínimo las actividades, en este caso figuras, a los compañeros con discapacidad, prestándole las ayudas oportunas. Han reflexionado la necesidad de incluir a sus

compañeros en la actividad y el poco esfuerzo que requiere por parte de ellos” (CMCFP3).

Cinco comentarios (9,43%) hacían referencia a una consecución de los objetivos *medio-alto*, dos (3,77%) referenciaron un grado de obtención *medio* y solo un profesor (1,89%), cita que adjunto, manifestó que el grado de consecución había sido *bajo*:

“Muy escaso, debido a la mínima participación por parte del alumnado: apenas cuatro o cinco personas se animaban a comentar su parecer sobre cada cuestión (...). Aproveché para realizar esta sesión una hora de matemáticas en la que no acudió a clase su profesor. Tal vez el verse sin una hora libre favoreció el que su participación estuviera por debajo de lo habitual” (RCJGP3).

En alguno de los casos resultó complicado para el profesor, a tenor de su comentario, decantarse por un grado de consecución:

“Se incidió sobre todos ellos a lo largo de toda la sesión pero, una vez más, resulta difícil confirmar hasta donde llega lo conseguido en una única sesión en objetivos como: desechar creencias y estereotipos, reflexionar...”. (RCJGP3).

➤ Dificultades encontradas

Esta categoría hace alusión a los comentarios que realizó el profesorado sobre los inconvenientes que entorpecieron la ejecución correcta de las sesiones y, por ello, del programa. Inconvenientes que en parte se deben a la actuación del alumnado, en parte al diseño de los programas y en parte a dificultades ajenas a la ejecución de los mismos, como recursos técnicos u organización de horarios e instalaciones.

De esta manera, el mayor inconveniente reflejado por el profesorado es la cantidad de contenidos a impartir en la sesión para un tiempo real de clase limitado (total de la muestra = 21,74%; programa I = 30%; programa II = 14,29%; programa III = 20,69%). Dificultad que se viera reflejada en los diarios con comentarios como el siguiente:

“Sensación de necesitar más tiempo para desarrollar con más tranquilidad cada parte de la sesión” (RCJGP3).

Los *comportamientos disruptivos del alumnado*, así como el *bajo interés del alumnado* por el planteamiento de la sesión también constituyeron dificultades a las que tuvo que

hacer frente el profesorado (15,22% y 13,04% para el total de la muestra, respectivamente). Para muestra los siguientes comentarios:

“La mayor dificultad es que era la segunda clase teórica y costaba que se sintieran atraídos” (CMGAOP2).

“Grupo movido, con alumnos disruptivos, con cierta oposición a este tipo de clases ‘desconocidas’. Por ello, el tiempo empleado en explicar y censurar comportamientos restó tiempo a la práctica” (CMCFP3).

“Al comenzar la clase los alumnos manifestaron cierto rechazo a proseguir con otra sesión de deporte adaptado” (CMCFP3).

“A los alumnos les parece poco atractivo una sesión únicamente teórica. Aun así, creo que les ha podido interesar” (IDBP1).

La falta de respeto hacia las reglas o normas de la actividad constituyó otra subcategoría que albergó siete comentarios (15,22%) para la muestra total. Vinculado con esta subcategoría (*incumplimiento de las reglas de la actividad practicada*) encontramos otra dificultad: *no distinción entre juego y actividad sensibilizadora*. Reflejamos sendos comentarios de ambas subcategorías:

“Aunque se incidió en que cada discapacidad debía representarse desde antes de la elección de la pirámide, tendían a representarla solo en el momento de comenzar a construir la estructura” (RCJGP3).

“Creo que se sintió más como un juego con algo más de dificultad en momentos puntuales que como una oportunidad de vivenciar lo que sienten otras personas” (RCJGP3).

Como no puede ser de otra manera, la *organización de las actividades*, sobre todo aquellas que contaban con personas invitadas, exigían, por parte del profesorado, la reserva de instalaciones concretas, así como la coordinación y modificación de horarios para hacer posible el encuentro. Hasta en un total de cuatro veces (8,70%) el profesorado lo manifestó en sus diarios. En su diario un profesor expone la dificultad para llevar a cabo la clase como sigue:

“Para cuadrar los horarios tuve que pedir prestado esta hora a otro profesor que me la cedió si me quedaba con todos sus alumnos: 1º A más el grupo GE, 10 alumnos de una especie de pre-PCPI que no habían participado en ninguna otra sesión y cuyo comportamiento, en ocasiones, dejó algo que desear” (RCJGP3).

Los *problemas con los recursos técnicos* (total de la muestra = 8,70%), la *escasez de material* (total de la muestra = 6,52%), la consideración de las actividades, por parte de algunos estudiantes, como un juego y no como una actividad con fines sensibilizadores (total de la muestra = 6,52%), o la *dificultad para explicar de manera clara algunos conceptos* (total de la muestra = 2,17%) o actividades (total de la muestra = 2,17%) constituyeron otras dificultades señaladas por el profesorado.

➤ **Modificaciones realizadas**

Unido a las dificultades encontradas, anteriormente mencionadas, están las modificaciones realizadas sobre lo programado, para dar respuesta a los inconvenientes surgidos durante la puesta en práctica de los programas. Destaca, por su mayor presencia en los diarios, la *priorización de contenidos*, tal y como viene reflejado en la categoría anterior, debido a la falta de tiempo para desarrollar todos los contenidos propuestos en la *Carpeta del Profesor* (apéndice B. I) (total de la muestra = 70,59%; programa I = 75%; programa II = 75%; programa III = 66,67%). Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

“Las diapositivas: entidades destacadas y la legislación las he nombrado pero lo he pasado rápido porque creo que los alumnos en esta parte se descentran” (CMGAOP2).

“Se ha suprimido el video de Oscar Pistorius tras lo acontecido en estos años, pues no es un ejemplo a seguir” (ICCFP1).

En menor medida, la *adaptación y/o incorporación de recursos* (total de la muestra = 11,76%), que por otra parte es una tarea habitual del profesorado, junto con la *participación conjunta de grupos* (total de la muestra = 17,65%) conformaron dos subcategorías dentro de esta categoría.

➤ **Puntos fuertes de las actividades o de la sesión**

Categoría que hace referencia a los comentarios que realiza el profesorado acerca de las fortalezas de las actividades propuestas o de la sesión en general. La *participación positiva de los alumnos* con 17 comentarios (29,82%) para el total de la muestra (programa I = 21,01%; programa II = 30%; programa III = 35,71%) representa la

subcategoría más mencionada. Subcategoría que fue manifestada por los profesores como:

“Hoy el grupo ha estado muy participativo, de hecho, el video se paró en varias ocasiones para atender a los comentarios o preguntas que surgían en su visionado” (RCJGP3).

“No hubo problema ninguno, e incluso los alumnos menos participativos (habitualmente) no dejaron de colaborar” (RCJGP3).

Por otra parte, el *desarrollo de admiración hacia las personas con discapacidad* fue también un comentario ampliamente señalado por el profesorado, tras ser exteriorizado por los alumnos (total de la muestra = 19,30%; programa I = 26,32%; programa II = 10%; programa III = 17,86%). No es extraño que los programas I y III, programas que albergan contacto con personas con discapacidad, generaran un mayor número de comentarios al respecto que el programa II, cuya técnica principal de modificación de actitudes utilizada era la simulación. Así lo manifestó un profesor del programa III:

“Los alumnos estuvieron asombrados por las muchas capacidades de la invitada, así como por los deportes practicados por la misma” (CMCFP3).

Cabe destacar de entre las fortalezas señaladas las muestras de *afecto entre alumnos con y sin discapacidad* (total de la muestra = 7,02%) y la *gratitud por parte de las entidades colaboradoras* (total de la muestra = 1,75%). Gratitud que fue correspondida por la dirección de uno de los centros. Prueba de ello son los siguientes comentarios:

“Algunos alumnos del IES estaban encantados por haber sido abrazados por un alumno del ARAYA” (RCJGP3).

“Algunos alumnos de 1º A regresaron encantados porque alumnos del ARAYA les habían abrazado” (RCJGP3).

“Profesores y alumnos del CEE JOAN MIRO manifestaron su gratitud por el recibimiento y planificación de la jornada. Algunos alumnos de ambos centros se despidieron de manera muy cordial, lo que denota el grado de complicidad que se creó entre los alumnos” (CMCFP3).

“La directora del centro saludó a los miembros de la Federación y agradeció su presencia, valorando positivamente este tipo de encuentros” (ICCFP1).

Comentarios estos últimos que concuerdan con el realizado por uno de los alumnos:

“Que me encantaría volverlos a ver a todos y echo mucho de menos a un chico que me cayó genial” (RC1B20P3).

Otros puntos fuertes recogidos por el profesorado, y que simplemente nombro, fueron: *actividades atractivas* (total de la muestra = 15,79%; programa I = 26,32%; programa II = 40%), *aprendizaje del alumnado* (total de la muestra = 10,53%; programa I = 10,53%; programa II = 10%; programa III = 10,71%), *toma de conciencia de la accesibilidad del centro* (total de la muestra = 8,77%; programa I = 10,53%; programa III = 10,71%), *utilidad de la reflexión final* (total de la muestra = 5,26%; programa I = 5,26%; programa II = 10%; programa III = 3,57%), y *censura de conductas disruptivas entre compañeros* (total de la muestra = 1,75%; programa III = 3,57%).

➤ Puntos débiles de las actividades o de la sesión

Categoría que hace referencia a los comentarios que realiza el profesorado acerca de las debilidades de las actividades propuestas o de la sesión en general. La *participación pasiva de los alumnos* es la dificultad que con mayor frecuencia tuvo que hacer frente el profesorado, con un total de siete comentarios (46,67%), todos ellos registrados en el programa III. Esta debilidad es manifestada por el profesorado del programa III de la siguiente forma:

“A pesar de fomentar la participación de los alumnos, estos se mostraron muy cautos en sus preguntas y en el debate final” (CMCFP3).

“Muy escaso, debido a la mínima participación por parte del alumnado, apenas cuatro o cinco personas se animaban a comentar su parecer sobre cada cuestión” (RCJGP3).

El descontento de algunos alumnos ante *actividades poco atractivas* y alejadas de sus intereses fue también recogido en los diarios del profesorado (total de la muestra = 33,33%; programa I = 100%; programa II = 100%; programa III = 9,09%) con frases como:

“Algunos de los alumnos muestran su inconformismo al presentar la sesión y comprobar que se va a desarrollar en su totalidad en el aula” (ICCFP1).

La *aparición de sentimientos de lástima durante la sesión* la catalogamos como punto débil, pues no es el objetivo pretendido, todo lo contrario. Hasta en dos ocasiones (18,18%) fue manifestado por los profesores del programa III. Para muestra un ejemplo:

“Siguen apareciendo sentimientos de lástima o pena en las intervenciones de los alumnos tras visualizar personas con discapacidad” (CMCFP3).

➤ Propuestas de mejora

Esta categoría es similar a la planteada para analizar los cuestionarios de valoración de los programas, con ello pretendemos recoger los comentarios que realiza el profesorado destinados a reforzar y mejorar los programas.

En total, fueron cuatro propuestas de mejora las recabadas. Destaca con una mayor insistencia *aumentar el número de sesiones o tiempo por sesión* (total de la muestra = 57,14%). No en vano, recordar que una de las dificultades encontradas por el profesorado a la hora de poner en práctica los programas fue la gran cantidad de contenidos a impartir en la sesión para un tiempo real de clase limitado.

“De nuevo, haría falta más tiempo para la conversación previa y la práctica posterior” (RCJGP3).

“Realizar esta actividad durante dos sesiones para incluir al menos un deporte más y practicarlos más tiempo” (RCJGP3).

Con una cita (14,29%) encontramos otras propuestas como: *organizar la jornada de reflexión en pequeños grupos, mayor disponibilidad de material y actividades más dinámicas*. Exponemos la descripción de alguna de estas propuestas:

“Tal vez habría sido una idea, para favorecer el que todos participaran, el plantear las cuestiones en pequeños grupos (ej.: de 4), para que así primero las debatieran entre ellos y, después, ofrecieran a sus compañeros cuáles eran sus conclusiones” (RCJGP3).

“Una idea sería el empleo de bastones para los ciegos” (RCJGP3).

5.3.1.4. Análisis de los cuestionarios de valoración del programa

Un cuestionario autoadministrado de 11 preguntas abiertas conformó el cuestionario de valoración del programa. Cuestionario que fue completado por cada uno de los profesores al término del programa.

El análisis de contenido presenta diez grandes categorías que se corresponden, como no podía ser de otra manera, con la estructura del cuestionario de valoración (tabla 5-27):

- ✓ Formulación precisa de los objetivos.
- ✓ Contenidos potencialmente motivadores.
- ✓ Secuenciación lógica de los contenidos.
- ✓ Adecuación de las actividades.
- ✓ Utilidad del material entregado.
- ✓ Suficiencia del material entregado.
- ✓ Repercusión del programa en el alumnado.
- ✓ Repercusión del programa en el profesorado.
- ✓ Puntos fuertes del programa.
- ✓ Puntos débiles del programa.
- ✓ Propuestas de mejora.

Tabla 5-27. Categorías establecidas en el análisis de los cuestionarios de valoración del programa y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
FORMULACIÓN PRECISA DE LOS OBJETIVOS								
Sí	2	100	2	100	2	100	6	100
No	-	-	-	-	-	-	-	-
CONTENIDOS POTENCIALMENTE MOTIVADORES								
Sí	1	50,00	2	100	2	100	5	83,33
No	-	-	-	-	-	-	-	-
No todos	1	50,00	-	-	-	-	1	16,67

Tabla 5-27. (continuación)

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
SECUENCIACIÓN LÓGICA DE LOS CONTENIDOS								
Sí	2	100	2	100	2	100	6	100
No	-	-	-	-	-	-	-	-
ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES								
Sí	1	100	2	100	2	100	5	100
No	-	-	-	-	-	-	-	-
UTILIDAD DEL MATERIAL ENTREGADO								
Sí	2	100	1	100	2	100	5	100
No	-	-	-	-	-	-	-	-
A veces	-	-	-	-	-	-	-	-
SUFICIENCIA DEL MATERIAL ENTREGADO								
Sí	2	100	1	50,00	2	100	5	83,33
No	-	-	-	-	-	-	-	-
A veces	-	-	1	50,00	-	-	1	16,67
REPERCUSIÓN DEL PROGRAMA EN EL ALUMNADO								
Positiva	2	100	2	100	2	100	6	100
Negativa	-	-	-	-	-	-	-	-
REPERCUSIÓN DEL PROGRAMA EN EL PROFESORADO								
Conocimiento de nuevos contenidos sobre discapacidad	-	-	1	50,00	1	25,00	2	28,57
Mejora en el conocimiento sobre la discapacidad	-	-	1	50,00	-	-	1	14,29
Apreciación de la necesidad de programas de sensibilización	1	100	-	-	1	25,00	2	28,57
Conocimiento y práctica con nuevos materiales	-	-	-	-	1	25,00	1	14,29
Aportación de nuevos referentes motivacionales	-	-	-	-	1	25,00	1	14,29

Tabla 5-27. (continuación)

CATEGORÍAS	PROGRAMA EXPERIMENTAL I		PROGRAMA EXPERIMENTAL II		PROGRAMA EXPERIMENTAL III		TOTAL DE LA MUESTRA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
PUNTOS FUERTES DEL PROGRAMA								
Experimentación de la discapacidad	-	-	1	50,00	-	-	1	11,11
Contacto con personas con discapacidad	3	100	-	-	2	50,00	5	55,56
Diversidad de recursos disponibles	-	-	1	50,00	2	50,00	3	33,33
PUNTOS DÉBILES DEL PROGRAMA								
Marco teórico extenso	1	50,00	1	50,00	1	33,33	3	42,86
Contenido no ajustado al tiempo real de clase	-	-	1	50,00	1	33,33	2	28,57
Actividades puntuales poco dinámicas / prácticas	1	50,00	-	-	1	33,33	2	28,57
PROPUESTAS DE MEJORA								
Aumentar el número de sesiones o tiempo por sesión	-	-	-	-	-	-	-	-
Reformular el orden de las sesiones	1	50,00	-	-	-	-	1	14,29
Organizar la jornada de reflexión en pequeños grupos	-	-	-	-	-	-	-	-
Mayor disponibilidad de material	-	-	1	100	-	-	1	14,29
Actividades más dinámicas	-	-	-	-	1	25,00	1	14,29
Propuesta de actividades interdisciplinarias	-	-	-	-	2	50,00	2	28,57
Continuidad de la propuesta a lo largo de la ESO	-	-	-	-	1	25,00	1	14,29
Continuidad de la propuesta fuera del centro	1	50,00	-	-	-	-	1	14,29

Pasamos a detallar cada una de las categorías:

➤ Formulación precisa de los objetivos

La codificación de las respuestas de los profesores dentro de esta categoría atendió a un esquema de clasificación dicotómica (sí y no). El 100% de las unidades de análisis referidas a esta categoría fueron catalogadas de forma afirmativa. Una respuesta común a la pregunta del cuestionario fue:

“Sí, me han ayudado a centrar qué quería conseguir a través del desarrollo de cada sesión” (HACP2).

A pesar de ello, hubo quien aportó una visión crítica, a la vez que constructiva, a la formulación de objetivos:

“Sí, aunque hay objetivos cuya consecución en una sesión se me antoja complicada; me refiero, claro, a los relacionados con cambios de actitudes o creencias, precisan de más tiempo” (RCJGP3).

“Sí, son precisos y claros. Quizás demasiado amplios para ser conseguidos en una única sesión” (CMCFP3).

➤ Contenidos potencialmente motivadores

En la misma línea que la categoría anterior, se registraron los comentarios sobre la potencialidad de los contenidos a la hora de motivar al alumnado. En total, se registraron cinco comentarios (83,33%) tendentes a catalogar los contenidos como potencialmente motivadores, y un profesor (16,67%) alegó que ciertos contenidos, principalmente de índole teórico, se alejaban de los intereses del alumnado. Adjuntamos citas de ambas opiniones:

“Sí, principalmente los relacionados con la práctica” (CMGAOP2).

“El marco teórico y sobretodo legislativo son contenidos que se alejan de los intereses de los adolescentes” (IPJP1).

➤ Secuenciación lógica de los contenidos

La codificación de las respuestas de los profesores dentro de esta categoría atendió a un esquema de clasificación dicotómica (sí y no). Nuevamente, el 100% de los comentarios encontrados en los cuestionarios de valoración del programa referentes a esta categoría refieren una secuencia lógica de los contenidos. Prueba de ello es el siguiente comentario:

“Sí, no se puede poner al alumnado frente a una persona con discapacidad sin saber qué es la discapacidad, tipos, etc.” (CMCFP3).

➤ Adecuación de las actividades

De nuevo, la codificación de las respuestas de los profesores dentro de esta categoría atendió a un esquema de clasificación dicotómica (sí y no). Cinco comentarios al respecto (100%) hacían alusión a lo apropiado de las actividades propuestas. En algún caso se decantaban por ciertas actividades en concreto, como por ejemplo:

“Las más enriquecedoras han sido las realizadas con personas con discapacidad”
(IPJP1).

➤ Utilidad del material entregado

Todos los comentarios vertidos al respecto en los cuestionarios (total de la muestra = 5) señalan el provecho y la conveniencia del material entregado. Son claro ejemplo comentarios como:

“Indiscutiblemente sí” (RCJGP3).

“Sí, y de gran ayuda” (HACP2).

➤ Suficiencia del material entregado

Conjuntamente con la categoría anterior, el profesorado respondió de manera afirmativa, en su mayoría, a la suficiencia del material entregado (total de la muestra = 83,33%). Solo un profesor (16,67%), a través de la cita adjunta, reflejó la necesidad de más material en ciertas actividades:

“Quizá alguna silla de ruedas más nos hubiera venido bien porque son muchos [alumnos]” (CMGAOP2).

➤ Repercusión del programa en el alumnado

Nuevamente, la codificación de las respuestas de los profesores a la pregunta sobre cómo creían que había influido el programa en el alumnado atendió a un esquema de clasificación dicotómica (positiva y negativa). A juicio del profesorado, el efecto del programa sobre el alumnado es incuestionable. El 100% de los comentarios al respecto

fueron positivos. A continuación extraemos algunos de los comentarios más representativos:

“Espero que los haya permitido modificar algunos esquemas mentales y, sin duda, han podido conocer de primera mano a personas discapacitadas, que es lo que más ha podido ayudar en ese cambio de actitudes” (RCJGP3).

“Los alumnos han ampliado su formación, se han puesto en la piel de otras personas, por lo que ha aumentado su respeto hacia ellas” (CMGAOP2).

“Estoy seguro de que a buena parte de ellos ha logrado despertar su conciencia hacia el ámbito de la discapacidad” (HACP2).

“Consiguiendo su objetivo fundamental, la reflexión y la sensibilización sobre las personas con discapacidad” (IPJP1).

➤ Repercusión del programa en el profesorado

Cinco subcategorías emergieron bajo esta categoría. Subcategorías referidas a los efectos que ha tenido el programa sobre ellos mismos (profesorado). Con dos comentarios (28,57%) para el total de la muestra encontramos las subcategorías *conocimiento de nuevos contenidos sobre discapacidad* y *apreciación de la necesidad de programas de sensibilización*. Una cita (14,29%) tuvieron las subcategorías *mejora en el conocimiento sobre la discapacidad, conocimiento y práctica con nuevos materiales* y *aportación de nuevos referentes motivacionales*. A modo de ejemplo se expresan los comentarios más relevantes del profesorado:

“Me ha ayudado a mejorar mi formación sobre el tema, a conocer mejor a los alumnos y a sensibilizarnos todos” (CMGAOP2).

“Me ha ayudado a comprobar la efectividad de un programa de este tipo, además del grado de aceptación por parte del alumnado y comunidad educativa” (CMCFP3).

“Me ha permitido (...) y obtener nuevos ejemplos que emplear en clase en relación con el esfuerzo, la constancia o la perseverancia” (RCJGP3).

➤ Puntos fuertes del programa

El *contacto con personas con discapacidad* fue el aspecto más sobresaliente de los programas que albergaron la técnica de contacto (total de la muestra = 55,56%; programa I = 100%; programa III = 50%). Muestra de ello es el siguiente comentario:

“Sin duda, la sesión que más les ha gustado fue la que implicaba contacto con las personas del centro ARAYA. Hubo quien, tras esta, me pidió la dirección del centro para acudir allí a hacer una visita. También ha habido familias (dos madres) que me han comentado cuanto les gustaba el programa, y cuanto les había gustado a sus hijos” (RCJGP3).

Mientras, la *experimentación de la discapacidad* fue el aspecto más sobresaliente del programa que albergó simulación (total de la muestra = 11,11%; programa II = 50%). La *diversidad de recursos disponibles* (total de la muestra = 33,33%) fue otro aspecto a remarcar que reseñaron los profesores.

➤ Puntos débiles del programa

Sin duda la falta de tiempo del profesorado para desarrollar en su totalidad los programas ha sido el punto débil más destacado de los programas. Dos subcategorías emergen bajo esta problemática: *marco teórico extenso* (total de la muestra = 42,86%; programa I = 50%; programa II = 50%; programa III = 33,33%) y *contenido no ajustado al tiempo real de clase* (total de la muestra = 28,57%; programa II = 50%; programa III = 33,33%). Un comentario que refleja fielmente lo dicho sería:

“Quizá el punto más débil es que he tenido que ir muy deprisa y quizá eso no haya permitido profundizar” (CMGAOP2).

Actividades puntuales poco dinámicas/prácticas ha emergido como otro punto débil en los programas con mayor número de sesiones desarrolladas en el aula (total de la muestra = 28,57%; programa I = 50%; programa III = 33,33%).

➤ Propuestas de mejora

Cuatro propuestas nuevas surgieron en el análisis de los cuestionarios de valoración de los programas (*reformular el orden de las sesiones*, total de la muestra = 14,29%; *propuesta de actividades interdisciplinares*, total de la muestra = 28,57%; *continuidad de*

la propuesta a lo largo de la ESO, total de la muestra = 14,29%; continuidad de la propuesta fuera del centro, total de la muestra = 14,29%), a las que hay que añadir las aportadas tras el análisis de los diarios del profesorado. Algunos comentarios típicos extraídos de los diarios fueron:

“Incluir actividades para desarrollarlas de manera interdisciplinar con otras materias” (CMCFP3).

“Dándole continuidad y proyección fuera del centro, para que los alumnos pudieran participar o colaborar voluntariamente en actividades o eventos con discapacitados” (IPJP1).

6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. DISCUSIÓN

El presente estudio pretendía esclarecer como problema investigador: ¿cuáles eran las técnicas de modificación de actitudes, o combinaciones de las mismas, más eficaces para propiciar la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad?

Sobre la base de nuestro problema investigador se propuso un objetivo general: elaborar y evaluar la efectividad de tres programas de sensibilización, que combinan diferentes técnicas de cambio de actitudes, hacia las personas con discapacidad, en población de edad escolar y utilizando como referente la actividad físico-deportiva. Objetivo que fue concretado en una serie de objetivos específicos más precisos. Partiendo de estos objetivos específicos desarrollaremos el apartado de discusión.

6.1.1. Objetivo 1: Elaborar y validar tres programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad, que combinan diferentes técnicas de cambio de actitudes, válidos pedagógicamente para integrarse dentro de la programación anual de la asignatura de Educación Física, y dirigidos a escolares de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

Hasta donde nosotros sabemos, los programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad diseñados en este trabajo son unos de los primeros a nivel nacional que de manera formal y científica han sido implementados y desarrollados dentro de la asignatura de Educación Física en el periodo educativo de Educación Secundaria

Obligatoria. Tampoco hemos encontrado en la literatura estudios de validación de programas similares con los cuales poder comparar.

Partiendo de nuestra experiencia profesional e investigadora y del estudio de programas de sensibilización ampliamente contrastados, como por ejemplo el *Paralympic School Day* o el *Programa PROGRESS*, entre otros, se formularon las diferentes sesiones que configuraron los tres programas de intervención objeto de estudio. Una vez elaborados los programas, y con la finalidad de garantizar la pertinencia y adecuación de los programas, contamos con un grupo de expertos que, previamente a la puesta en marcha de los programas, valoraron el contenido de los mismos en sus diferentes dimensiones: (a) propuesta didáctica, (b) sesiones, (c) actividades, (d) fichas de evaluación, (e) recursos didácticos, y (f) formato de presentación. Los resultados que se obtuvieron mostraron que los programas en todas sus dimensiones indicaban índices de calidad muy altos, con puntuaciones superiores a 4,6 (en una escala de cinco puntos donde uno correspondía a *nada adecuado* o *nula pertinencia* y cinco a *totalmente adecuado* o *máxima pertinencia*).

Programa similar al que aquí presentamos es el desarrollado por el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI) a nivel nacional, bajo el nombre de *Deporte Inclusivo en la Escuela* (DIE). A diferencia de nuestro trabajo, los objetivos generales del DIE (descritos en el apartado 1.3 “Antecedentes y estado de la cuestión”) se fundamentan en diseñar e implementar un programa de sensibilización hacia la discapacidad y analizar su efecto en la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión y el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en Educación Física. Para ello se diseñó un estudio con tres grupos, en función del nivel de contacto mantenido con compañeros con discapacidad: (1) sin contacto, formado por alumnos pertenecientes a centros ordinarios sin contacto con compañeros con discapacidad; (2) con contacto no estructurado, formado por alumnos pertenecientes a centros de escolarización preferente en cuya clase no había alumnos con discapacidad; y (3) con contacto estructurado, formado por alumnos escolarizados en centros preferentes que comparten aula con compañeros con discapacidad. Los resultados mostraron cambios significativos positivos únicamente en las actitudes hacia la inclusión del grupo de alumnos que mantuvo contacto no estructurado con alumnos con discapacidad. En el caso de los profesores de Educación Física que llevaron a cabo el programa, no se encontraron cambios significativos en la actitud general de los mismos hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Por su parte, los alumnos con discapacidad no vieron incrementado su autoconcepto y autoestima tras la intervención (Ocete, 2016).

6.1.2. Objetivo 2: Diseñar y validar instrumentos de evaluación que nos permitan valorar las variables referentes al alumnado y las variables referidas a los propios programas de intervención.

En orden a valorar la calidad de los programas y la efectividad de los mismos a la hora de modificar las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad se crearon diversos instrumentos de evaluación, pues, tal y como afirman Patel y Rose (2014), contar con instrumentos de medida eficaces es esencial para monitorizar y evaluar el cambio de actitudes.

En primer lugar, fue traducida y adaptada la escala *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps* (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a) al contexto español, a través del método de doble traducción. La escala deriva del modelo tridimensional de las actitudes de Triandis (1974), e incluye ítems relacionados con el componente cognitivo, componente afectivo y componente conductual de las actitudes. El uso de una escala multidimensional permite a los investigadores centrarse en áreas específicas de cambio y observar cambios más concretos (Krajewski y Hyde, 2000).

Tras realizar las modificaciones oportunas para adaptarlo a nuestra cultura, y verificar la comprensión del cuestionario a través de una prueba piloto, se analizó la fiabilidad del instrumento. El análisis de fiabilidad mostró resultados apropiados, arrojando una consistencia interna (alfa de Cronbach) de ,749 para la dimensión cognitiva, una consistencia interna de ,826 para la dimensión afectiva y de ,852 para la dimensión conductual. El coeficiente alfa para el total de la escala fue de ,908.

Datos que mejoraron los resultados de fiabilidad de la escala original, donde el coeficiente alfa para el total de la escala fue de ,90, para la dimensión cognitiva fue de ,74, para la dimensión afectiva de ,91 y para la dimensión conductual de ,65 (Rosenbaum et al., 1986a). Propiedades psicométricas las encontradas en nuestro estudio que se asemejan a las encontradas por Bossaert y Petry (2013) tras la traducción de la CATCH al holandés (dimensión afectiva: ,77; dimensión conductual: ,84; dimensión cognitiva: ,68; escala total: ,90). Por su parte, la traducción de la CATCH al albanés por Osmanaga (2013b) arrojó una consistencia interna inicial para el total de la escala de ,832. Finalmente, el autor optó por eliminar los ítems que correlacionaban menos dejando una escala de 27 ítems, nueve por cada componente. Escala final que obtuvo un coeficiente alfa de ,703. De nuevo, en la traducción de la CATCH al nigeriano realizada por Olaleye et al. (2012) y en la traducción al hebreo realizada por Tirosh et al.

(1997) observamos una consistencia interna ($\alpha = ,83$ y $,89$, respectivamente) superior a $,80$, coeficiente recomendado en la literatura (Bland y Altman, 1997; Nunnally, 1981).

La consistencia temporal (test-retest) para la traducción al castellano osciló entre un CCI para la dimensión cognitiva de $,799$, para la dimensión afectiva de $,864$ y para la dimensión conductual de $,839$, alcanzando una puntuación de $,885$ para el total de la escala.

La fiabilidad test-retest de la escala original fue de $,73$, mientras que para la dimensión cognitiva fue de $,63$, para la dimensión afectiva de $,70$ y para la dimensión conductual de $,44$. (Rosenbaum et al., 1986a). En el caso de Osmanaga (2013b), los resultados del test-retest inicial fueron de $,832$ para la escala total. Finalmente, otros autores como Moore y Nettelbeck (2013) confirmaron que la CATCH tenía alta consistencia interna ($\alpha = ,93$) y alta fiabilidad test-retest ($r = ,77$).

A pesar de ser una escala que ha sido ampliamente utilizada en diferentes estudios internacionales y basarse en el modelo de tres componentes de las actitudes propuesto por Triandis (1974) todavía no hay acuerdo sobre la verdadera dimensionalidad de la CATCH. Fue su autor original (Rosenbaum et al., 1986a) quien apuntó, por primera vez, que la escala podría ajustarse mejor a una estructura de dos dimensiones, una dimensión afectiva/conductual y una dimensión cognitiva. Estructura bifactorial refrendada en unos estudios (Bossart y Petry, 2013; De Boer, Timmerman et al, 2012) y desaprobada en otro, donde se confirma la multidimensionalidad de la escala y se sostiene que las subescalas afectiva y conductual, tras eliminar cuatro ítems en cada subescala, tienen buena consistencia interna y deben ser tratadas por separado, mientras que la subescala cognitiva debe ser manejada con cautela al no tener una adecuada consistencia interna (Armstrong et al., 2016). Una observación importante a esta controversia acerca de la multidimensional de la escala es que el modelo de tres componentes propuesto en un principio para las actitudes no se refería específicamente a las actitudes hacia las personas con discapacidad, sino que pretendía ser un modelo para las actitudes en general (Bossart y Petry, 2013). Por ello, consideramos interesante, como futura línea de investigación, el análisis de la validez factorial del presente instrumento ya traducido al idioma español, lo que sin duda enriquecería la validez del mismo.

En segundo lugar, se diseñaron ad hoc instrumentos que nos permitieron recoger información puntual del desarrollo de las sesiones y del propio programa, tanto del profesorado como del alumnado. Al igual que con los programas de intervención, los instrumentos se sometieron a juicio crítico de expertos, obteniendo puntuaciones de

entre 4,81 y 5,00 (en una escala de cero a cinco, donde cinco indicaba *máxima pertinencia*), lo que asegura la pertinencia de los instrumentos elaborados. Como es de esperar, no podemos discutir estos resultados con los alcanzados en otros estudios al ser instrumentos de registro elaborados y validados específicamente para nuestra investigación.

6.1.3. Objetivo 3: Valorar las actitudes iniciales de los jóvenes hacia las personas con discapacidad.

Los resultados de este estudio indican que los jóvenes muestran actitudes moderadamente positivas hacia las personas con discapacidad ($M = 27,60$, $DT = 4,76$),⁸⁴ siendo la subescala conductual la que obtuvo una mayor puntuación ($M = 28,75$, $DT = 6,04$), y la subescala cognitiva la que menos ($M = 26,93$, $DT = 4,91$).

Las puntuaciones observadas en la CATCH en nuestra población concuerdan con las observadas en otros estudios que utilizan la misma escala, como los llevados a cabo en Canadá por Rosenbaum et al. (1986b) ($M_{GC} = 25,5$; $M_{GE1} = 26,4$; $M_{GE2} = 26,8$; $M_{GE3} = 26,9$) o Rosenbaum et al. (1988) ($M = 27,8$), el estudio conducido por Holtz y Tessman (2007) en Estados Unidos ($M_{GC} = 25,3$; $M_{GE} = 25,4$), el estudio con adolescentes belgas de Bossaert et al. (2011) ($M = 25,37$) o el estudio de Vignes et al. (2009) en Francia ($M = 25,5$). Son los jóvenes de Nigeria quienes obtienen una puntuación más baja en la CATCH ($M = 22,55$) (Olaleye et al., 2012), seguidos de los jóvenes albaneses ($M = 23,17$ y $M = 22,98$) (Osmanaga, 2013a; 2013b, respectivamente). Por el contrario, son los jóvenes de Israel quienes manifiestan actitudes más favorables en la CATCH ($M = 32,4$) (Tirosh et al., 1997).

Como puede observarse, las actitudes hacia las personas con discapacidad en diferentes partes del mundo y en diferentes momentos muestran cierta coincidencia, lo que nos lleva a pensar que las actitudes hacia este colectivo han permanecido prácticamente invariables a lo largo de 30 años, a pesar de los intentos que se han venido realizando desde las administraciones, como es el caso de España y otros países de nuestro entorno, con campañas de sensibilización o a través de medidas legislativas. Estamos de acuerdo con los autores anteriormente mencionados al considerar los factores contextuales y culturales como posibles causantes de las

⁸⁴ Recordar que el rango de puntuación de la CATCH puede ir de 0 a 40, donde una puntuación más alta indica una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad.

diferencias encontradas entre diferentes países, más allá del efecto causado por el tiempo.

No todos los estudios mencionados detallan las puntuaciones obtenidas en función de las subescalas de la CATCH. En aquellos que sí lo hacen los resultados son dispares. Al igual que nuestros hallazgos, encontramos puntuaciones más altas en la subescala conductual en los estudios llevados a cabo por Rosenbaum et al. (1986a) en Canadá ($M = 30,7$) y Osmanaga (2013a; 2013b) en Albania ($M = 26,01$ y $M = 26,13$, respectivamente). La subescala cognitiva muestra resultados más negativos en la muestra canadiense ($M = 24,4$), albana ($M = 17,79$ y $M = 17,28$) y francesa ($M = 23,0$). Paradójicamente, el estudio de Olaleye et al. (2012) en Nigeria revela resultados totalmente opuestos, siendo la subescala cognitiva la que obtiene mayor puntuación ($M = 26,23$) y la subescala conductual la que obtiene menor puntuación ($M = 19,26$).

Si bien no ha sido objeto de análisis en el apartado de resultados, cabe mencionar aquí que el análisis de las actitudes iniciales en función del centro educativo no arrojó diferencias significativas.

6.1.4. Objetivo 4: Detectar en qué grado las variables: género, edad, contacto con personas con discapacidad, razón y grado de contacto con ellas y tipo de discapacidad influyen en las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad.

Cualquier estudio encaminado a valorar las actitudes de la población hacia la discapacidad, así como la efectividad de un programa de intervención, debería tener en consideración aquellas variables que pueden influir en tales actitudes, como el género, la edad o el contacto con personas con discapacidad.

Centrándonos en la vinculación entre actitudes y género, tal y como esperábamos, fueron encontradas diferencias significativas entre chicos y chicas. Hallazgo que concuerda con la literatura actual, donde las chicas muestran actitudes más positivas (De Boer, Pijl et al., 2012; Goreczny et al., 2011; Hutzler et al., 2007; Krajewsky y Flaherty, 2000; Liu et al., 2010; Margalit y Miron, 1983; Miller, 2010; Nowicki, 2006; Reina et al., 2011; Sandberg, 1982; Tripp et al., 1995; Voeltz, 1980; 1982). Esta tendencia también la encontramos en los estudios realizados con la misma escala que utilizamos en el presente estudio (CATCH), encontrando actitudes más positivas entre

las chicas (Armstrong et al., 1987; Olaleye et al., 2012; Osmanaga, 2013a; 2013b; Vignes et al., 2009).

Algunos autores, como Miller (2010), apuntan a la empatía como una posible explicación a esta diferencia de actitudes, al considerar que las mujeres tienden a imaginarse en la situación de la otra persona con mayor facilidad que los hombres. Rosenbaum et al. (1988) se inclinan por la interacción entre adolescentes como posible justificación, entendiendo que los chicos se muestran menos interesados en establecer relaciones con compañeros cuya discapacidad repercute en juegos y actividades físicas. Aunque nosotros no medimos directamente la empatía en este estudio, un análisis de los diarios muestra como las chicas señalan la empatía como una de las emociones que más les deparó el programa.

En cambio, otros estudios no han encontrado diferencia significativa alguna en función del género de los sujetos (De Boer, Pijl, Minnaert y Post, 2014; Favazza y Odom, 1997; Furnham y Pendred, 1983; Kierscht y DuHoux, 1980; Krahé y Altwasser, 2006; Polat, 2001; Sullivan y Glidden, 2014; Yazbeck, McVilly y Parmenter, 2004), o los resultados que arrojan son confusos al encontrar diferencias actitudinales significativas a favor de las chicas hacia los compañeros con discapacidad física e intelectual y a favor de los chicos cuando se trataba de discapacidades derivadas de problemas de comportamiento (McGregor y Forlin, 2005).

Otra variable, frecuentemente vinculada a las actitudes, estudiada en la literatura, y que también fue tomada en consideración en este trabajo, es la edad de los sujetos. Podemos encontrar en nuestros resultados una tímida tendencia, no estadísticamente significativa, que indica que los alumnos de mayor edad mantienen actitudes más negativas que los alumnos más jóvenes. Hallazgos refrendados por el estudio de Sandberg (1982), donde los alumnos de cuarto y quinto grado tuvieron actitudes más positivas hacia los compañeros con discapacidad intelectual que alumnos de sexto grado, y por el estudio de De Boer et al. (2014), que estudió las actitudes hacia compañeros con discapacidad de niños de guardería y Primaria, concluyendo que la edad posee un efecto negativo sobre tales actitudes, es decir, a mayor edad las actitudes se tornan más negativas. Pero refutados por los estudios de Nowicki (2006) y De Boer, Pijl et al. (2012), que encontraron que los niños de mayor edad mantienen actitudes más positivas que sus pares más pequeños.

Nuevamente, la empatía hacia las personas con discapacidad pudiera explicar en parte la relación entre edad y actitudes. Patel y Rose (2014), por medio de grupos de discusión, trataron de discernir las actitudes, comportamientos y percepciones de

estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad intelectual y encontraron que los estudiantes a medida que iban madurando sentían más empatía y comprensión hacia individuos con discapacidad intelectual. Sin embargo, si hablamos de adolescentes, población objeto de nuestro estudio, probablemente conforme se van haciendo mayores (14-15 años) no se quieren ver vinculados o asociados a grupos que albergan personas con discapacidad, por lo que mostrarían en estas etapas una tendencia más negativa hacia las personas con discapacidad que sus pares de menor edad. Si nos situamos en unos rangos de edad de entre 40 y 60 años y por encima de 60 años, Yazbeck et al. (2004) encontraron que estos grupos poblacionales mantenían actitudes más negativas que sujetos de entre 18 y 40 años. Por tanto, y a tenor de los resultados indicados, podemos afirmar que a medida que pasamos de la adolescencia a la madurez nuestras actitudes mejoran, y conforme nos vamos haciendo mayores nuestras actitudes nuevamente se tornan más negativas.

Si atendemos a la variable independiente *contacto con personas con discapacidad*, así como a las variables vinculadas con ella: *frecuencia de contacto* y *tipo de discapacidad de la personas de contacto*, observamos en nuestro estudio que dichas variables no son predictoras de las actitudes de los sujetos hacia las personas con discapacidad. Estos resultados, tal y como manifiestan algunos autores, nos hacen pensar que debería prestarse especial atención no solo a la cantidad de contacto, sino también a la calidad del mismo (Furnham y Pendred, 1983; McManus, Feyes y Saucier, 2010).

Nuestros resultados están en línea con los encontrados por Furnham y Pendred (1983), McGregor y Forlin (2005) y Sandberg (1982) donde un mayor conocimiento y contacto con personas con discapacidad no tuvo repercusión alguna en las actitudes de los sujetos hacia la discapacidad. Es más, en el estudio de McGregor y Forlin (2005) aquellos estudiantes que durante su etapa de Primaria tuvieron contacto mínimo con compañeros con discapacidad manifestaron actitudes más positivas que aquellos cuyo contacto fue más duradero. Similares son los hallazgos de Gottlieb et al. (1974) que indicaron que las actitudes hacia niños con discapacidad intelectual eran menos favorables cuando los niños sin discapacidad tenían la oportunidad de interactuar socialmente con niños con discapacidad. Estos resultados, especialmente los derivados de este último estudio señalado, habría que tomarlos con cautela pues datan de la década de los 70, donde los procesos inclusivos comenzaban, la formación de los profesores en este ámbito era exigua y las campañas y programas de sensibilización eran inexistentes.

Sin embargo, otros estudios evidenciaron diferencias significativas en función del tipo de contacto y frecuencia del mismo (De Laat et al. 2013; Furnham y Gibbs, 1984; Krajewski y Flaherty, 2000; Yazbeck et al., 2004), concluyendo que: (1) mayor frecuencia de contacto refleja actitudes más positivas, y (2) existe una jerarquía de preferencias hacia los diferentes tipos de discapacidad.

Uno de los primeros autores que habló de la noción de jerarquía de preferencias hacia los diferentes tipos de discapacidad fue Tringo (1970). Este autor observó que la discapacidad intelectual era una de las discapacidades menos preferidas por los sujetos sin discapacidad y que la discapacidad física fue mejor valorada que la discapacidad sensorial –sin llegar a alcanzar la significatividad, podemos observar en nuestros resultados que los sujetos que mantienen contacto con personas con discapacidad intelectual tienen puntuaciones medias en la escala inferiores a los sujetos que mantienen contacto con personas con otro tipo de discapacidades–. Con posterioridad, otros muchos autores han estudiado la viabilidad de esta jerarquía. De esta manera, Thomas (2000) ratificó la jerarquía de preferencias de discapacidades propuesta por Tringo treinta años antes, concluyendo que dicha jerarquía estaba fuertemente arraigada y consolidada. Sin embargo, otros autores, como Deal (2003), apuntan a que no solo las personas sin discapacidad tienen preferencias por una u otra discapacidad, también las personas con discapacidad prefieren ser asociadas con unas determinadas discapacidades y diferenciarse de otras que catalogan de inferiores. En un estudio llevado a cabo con atletas de élite con discapacidad, Mastro, Burton, Rosendahl y Sherrill (1996) encontraron que los atletas mostraban una jerarquía de preferencias hacia otros atletas con discapacidad en base a la gravedad de la discapacidad o limitación funcional, siendo los atletas amputados los mejor valorados y los atletas con parálisis cerebral los peor valorados. Los autores concluyeron afirmando que la jerarquía establecida por los deportistas de élite era muy similar a la jerarquía expresada por individuos sin discapacidad. Yunker (1983), en un estudio más amplio sobre la evidencia de la jerarquía de preferencias, concluyó que: (1) el orden de preferencia hacia determinadas discapacidades no es uniforme y depende de variables como la muestra seleccionada, las categorías de discapacidad establecidas, las preguntas formuladas a los encuestados o la forma en que se analizan los datos; (2) ciertos tipos de contacto podrían influir en las actitudes hacia las personas con discapacidad y, por ende, en las preferencias hacia las mismas; y (3) los niños con discapacidad no siempre muestran el mismo orden de preferencia que los niños sin discapacidad.

La variable *razón de contacto* fue la única variable vinculada al contacto con personas con discapacidad que manifestó relación significativa con las actitudes hacia las

personas con discapacidad. Los datos indican que aquellos sujetos que mantienen contacto con un compañero de instituto con discapacidad tienen una actitud más negativa hacia la discapacidad que aquellos sujetos que manifiestan tener contacto con personas con discapacidad por razones de amistad u ocio. No es de extrañar que las mayores diferencias encontradas se hayan dado en la dimensión afectiva. Durante la adolescencia, como bien hemos señalado con anterioridad, la influencia de sus iguales es superior a la influencia ejercida por la familia, y las relaciones con los amigos están marcadas por la reciprocidad, la intimidad y el apoyo mutuo, llegando a compartir pensamientos y sentimientos que enriquecen la vida del joven (Oliva, 2003b).

6.1.5. Objetivo 5: Analizar comparativamente los efectos de los programas de intervención en las actitudes hacia las personas con discapacidad de la población diana.

Los resultados de este estudio refuerzan la noción de cómo un programa de sensibilización cuidadosamente planificado puede cambiar positivamente las actitudes de los participantes hacia las personas con discapacidad. En el caso que nos ocupa, los tres programas de intervención proporcionaron mejoras significativas en las puntuaciones de los sujetos, obteniendo un efecto sobre las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad relativamente pequeño. No obstante, tal y como sostienen Valentine y Cooper (2003) y Borg, Gall y Gall (1993; citados en Cannon, 2000), las investigaciones llevadas a cabo en contextos educativos suelen encontrarse tamaños del efecto menores que los hallados en otras disciplinas, por lo que valores en torno a 0,30 se consideran de relevancia práctica.

Por su parte, el grupo control también experimentó una mejora significativa, mejora que perduró en el caso del grupo control tan solo unas semanas después del posttest. Este hecho podría ser explicado por el *efecto de realización de pruebas o adaptación a las pruebas* (Campbell y Stanley, 2011; León y Montero, 2015), donde la administración de un test puede influir en los resultados de otro posterior, consecuencia del aprendizaje o excesiva familiaridad. Además, tal y como afirman estos autores, una mayor conciencia de qué respuesta es la más socialmente deseable puede influir sobre la índole del resultado. Este fenómeno es denominado por León y Montero como *deseabilidad social*.

Más allá de la significación estadística, el análisis cualitativo de los resultados nos permitió confirmar los hallazgos meramente cuantitativos. Los participantes expresaron en sus diarios opiniones y reflexiones que nos inducen a pensar en una mayor aceptación de la discapacidad. Valga como ejemplo: la diferencia encontrada entre emociones y sentimientos positivos que suscitaron las personas con discapacidad y emociones y sentimientos negativos (68,52% vs 31,48%); la diferencia entre los comentarios positivos de los encuestados sobre la percepción de la discapacidad y los comentarios asociados a los estereotipos clásicos de la discapacidad (68,45% vs 31,55%); o la opinión manifestada por los sujetos sobre los cambios que habían experimentado en su manera de pensar a lo largo del tratamiento, donde mayoritariamente se observa un cambio positivo.

Si comparamos los cuatro grupos (grupos experimentales y grupo control) en la medida de seguimiento, controlando el efecto atribuible a otras variables según análisis preliminares previos, comprobamos que a pesar de haberse obtenido diferencia de medias, únicamente se encuentran diferencias próximas a la significatividad en las puntuaciones de la subescala conductual. Diferencias halladas entre el grupo experimental III (programa que aúna información, contacto, simulación y discusión) y los grupos control (no intervención) y experimental II (programa que aúna información, simulación y discusión). Parece lógico pensar que el contacto con personas con discapacidad, contacto del que carecen el grupo control y el grupo experimental II, influye en el componente conductual. No en vano, como describíamos en el apartado 1.2.1.2 “Componentes actitudinales”, el componente conductual de las actitudes es el que refleja las intenciones de comportamiento de los sujetos hacia el objeto actitudinal, en nuestro caso, las personas con discapacidad.

Cabría también preguntarse si incluir en todos los programas una parte de información acerca de la discapacidad ha sido la causa de no haber encontrado diferencia alguna en la dimensión cognitiva. Dimensión que hace referencia a las creencias, valores y conocimientos sobre el objeto actitudinal. Pero, ¿por qué no se ha encontrado diferencia con el grupo control? Varios son los motivos que podrían explicar la invariabilidad en la puntuación de la dimensión cognitiva. En primer lugar, el elevado volumen de contenidos teóricos, tal y como señalan los profesores que han llevado a la práctica los programas, y la necesidad de sintetizar la información por parte de los mismos, quizás haya hecho que la información mostrada a los alumnos haya sido poco clara y concisa. De la misma manera, incluir en los programas de dos a tres sesiones puramente “de aula” tal vez haya provocado en el alumnado desinterés e indiferencia por la información transmitida. En segundo lugar, cabría preguntarse si el estilo de enseñanza ha sido el

más adecuado. Los contenidos de carácter más teórico se han impartido, generalmente, desde un estilo de enseñanza más tradicional, donde el profesor emite la información y el alumno la recibe. Motivos los aquí expuestos que probablemente hayan repercutido, junto con algún otro que desconocemos, para que no se encontraran diferencias entre los grupos experimentales y el grupo control en la dimensión cognitiva.

En definitiva, aunque no podemos afirmar que haya diferencias significativas entre los diferentes grupos, la diferencia de medias obtenida para el total de la escala nos acerca a una tendencia hacia la significación con un nivel crítico de ,146. Diferencia de medias obtenida gracias a un único programa de ocho sesiones en un curso académico durante la Educación Secundaria Obligatoria. Esto nos lleva a cuestionarnos cuál sería el cambio si se interviniera con un programa de sensibilización hacia la discapacidad que se iniciara durante la etapa de Educación Primaria y se prolongara a lo largo de todo el periodo de enseñanza obligatoria.

Si observamos con detenimiento los datos cualitativos en función de los programas, y siempre con la cautela necesaria pues el número de diarios obtenidos en los programas es diferente, varias reflexiones cabe hacer: (a) el programa III (programa mejor valorado por los expertos y más eficaz en el cambio de actitudes) es el que más sentimientos de lástima despierta en los sujetos, si bien es verdad que el balance entre sentimientos de lástima versus alegría es positivo, a diferencia de los programas I y II; (b) son los participantes del programa III los que recogieron en sus diarios un mayor número de anotaciones referentes a valores, destacando la igualdad, la cooperación y la integración y no discriminación; y (c) la empatía hacia las personas con discapacidad ha sido una emoción ampliamente señalada por los sujetos del programa II. No es de extrañar, pues es la simulación (técnica mayoritariamente utilizada en el programa II) la técnica que permite reproducir con mayor veracidad la experiencia de las personas con discapacidad.

Para Stephan y Finlay (1999) hay una clara relación entre empatía y relaciones intergrupales. Tras una revisión de la literatura, Stephan y Finlay concluyeron que la empatía está relacionada con actitudes y comportamientos prosociales, mientras que la falta de empatía está ligada a comportamientos antisociales. Además, afirman que la empatía se puede trabajar por medio de programas de entrenamiento.

En definitiva, estos hallazgos refuerzan la literatura existente en materia de modificación de actitudes por medio de programas de intervención y soportan la planificación y puesta en práctica en el entorno escolar de programas de sensibilización entre los más jóvenes.

6.1.6. Objetivo 6: Valorar la continuidad del efecto de cambio de actitudes en un periodo de tiempo de cuatro meses pasada la intervención.

Nuestra hipótesis: *los efectos del tratamiento se mantendrán a lo largo de cuatro meses para cada uno de los programas* fue confirmada para cada uno de los programas de intervención. Si tenemos en consideración los datos obtenidos de los sujetos que completaron las medidas en los tres momentos temporales (pretest, posttest y seguimiento) observamos que el efecto de los programas se ha mantenido y consolidado a lo largo del tiempo en las puntuaciones para la escala total (programa III), e incluso han mejorado (programas I y II). Consolidación o aumento en las puntuaciones que no se vio reflejada en el grupo control carente de intervención.

Similares resultados fueron encontrados en los estudios realizados por Krahé y Altwasser (2006), donde los efectos del programa se mantuvieron tres meses después de haber finalizado la intervención; en el estudio de Pérez-Tejero et al. (2012), donde los efectos perduraron nueve meses; y en el estudio de Aguado et al. (2008), donde las ganancias conseguidas tras el tratamiento no solo se mantuvieron al cabo de los tres años, sino que se incrementaron significativamente. Pero, sin duda, uno de los estudios más completos, en relación al seguimiento de la intervención, fue el efectuado por Aguado et al. (2004) con medidas de seguimiento a los tres meses, al año, a los dos años y a los tres años. Los autores concluyeron que el tratamiento fue eficaz, manteniéndose en el tiempo, aunque con oscilaciones. Es decir, el tratamiento perdía significación estadística al año de finalizar el tratamiento, pero recuperaba la significación a los dos años y se mantenía a los tres años.

En cambio, también hay estudios en la literatura que advierten de la pérdida del efecto de intervención (De Boer et al., 2014; Westervelt y McKinney, 1980). En el caso de Westervelt y McKinney, la pérdida de efectividad pasados nueve días del tratamiento podría achacarse a la breve duración del mismo, una película de 13 minutos. Por su parte, De Boer y colaboradores señalan la pérdida de la efectividad de una intervención con niños de guardería unos años después del tratamiento.

El estudio por dimensiones de la escala arroja resultados similares. En las tres dimensiones los programas experimentales I y II incrementan sus puntuaciones en la medida de seguimiento respecto a la medida posttest. Por el contrario, las puntuaciones del grupo experimental III y el grupo control en la medida de seguimiento son inferiores a la medida posttest (a excepción del grupo control en la dimensión cognitiva). Cabe una

explicación para estos hallazgos que diferencian ambos descensos. El grupo experimental III, a pesar de obtener puntuaciones en la medida de seguimiento inferiores, mantiene el grado de significatividad (o próximo a la significatividad en el caso de la dimensión conductual) experimentado tras la finalización del programa. Este descenso podría explicarse por la dificultad de mantener puntuaciones tan altas e incluso de incrementarlas. En cambio, el grupo control, tras el descenso en las puntuaciones experimentado en la medida de seguimiento, pierde el grado de significatividad alcanzando en la medida posttest. En este caso, la explicación posiblemente se deba a la pérdida del efecto de recuerdo o del fenómeno de respuesta socialmente deseable que posibilitó el aumento de las puntuaciones en la medida posttest, y que fue anteriormente señalado.

Este estudio longitudinal, poco frecuente en las investigaciones realizadas hasta el momento, refuerza la valía de este tipo de programas, a la vez que reclama sesiones de recuerdo a lo largo del periodo educativo para consolidar definitivamente las actitudes positivas en los adolescentes. La eficacia de las actividades recordatorio quedó manifiesta en el estudio de Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013). Alcedo y colaboradores plantearon un programa de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad en alumnos de Educación Primaria. El efecto del programa tuvo un seguimiento de dos años y medio, durante los cuales se realizó una sesión de recuerdo por trimestre. Los resultados alcanzados abogan por la eficacia de las actividades recordatorio. Las actitudes positivas obtenidas tras el programa de intervención no solo perduraron a lo largo del periodo de seguimiento, sino que incluso mejoraron con el paso del tiempo, hecho que los autores del estudio atribuyen con cierta cautela a las sesiones de recuerdo.

6.1.7. Objetivo 7: Evaluar los propios programas de intervención.

Una vez puesto en marcha el proyecto, y a fin de garantizar el seguimiento de los programas, se recogieron las opiniones del profesorado y el alumnado partícipes a través de los diarios, cuestionarios de valoración de los programas y grupos de discusión.⁸⁵ Advertir al lector, tal y como venimos adelantando, que la dificultad para encontrar programas de intervención similares (en objetivos, herramientas, contexto...)

⁸⁵ Pérez Juste (2006) establece dos formas claramente diferentes de valorar la eficacia de un programa: (1) *eficacia objetiva*, en clara relación al grado de consecución de los objetivos del programa; y (2) *eficacia subjetiva*, de gran utilidad y que permite establecer el grado de satisfacción de los protagonistas (en nuestro caso alumnado y profesorado) y partes interesadas.

al llevado a cabo en esta investigación dificulta la discusión de nuestros resultados con otros estudios.

El análisis de contenido de dichos instrumentos mostró la valía de los programas para sensibilizar al alumnado sobre la discapacidad. El alumnado mayoritariamente percibió las actividades diseñadas como emocionantes, entretenidas y novedosas, valorando las sesiones en su conjunto con puntuaciones entre 7,75 y 9,62 (en una escala total de 0 a 10). Corresponde a las sesiones que contaban con personas o entidades invitadas las puntuaciones más altas otorgadas por los alumnos, y fue el programa III el que obtuvo una puntuación media superior. De la misma manera, el mayor número de técnicas que aúna el programa III lleva de la mano una mayor variedad y riqueza de actividades que hace más atractivo el programa y, por ende, mejor valorado.

No podemos obviar las diferencias encontradas en el nivel de dificultad, estrés o miedo manifestado por los alumnos en el programa II en relación a las emociones que suscitaban las actividades. Emociones que podrían haber supuesto un hándicap, influyendo negativamente en las actitudes de los jóvenes, tal y como señalan diversos autores que advierten de las amenazas que supone la utilización de la técnica de simulación (French, 1992; Herbert, 2000; Kiger, 1992). En cambio, los participantes del programa experimental II mejoraron sus actitudes de manera significativa hacia la discapacidad tras el programa de intervención y las consolidaron cuatro meses después. Resultados que confirman la importancia de tener en consideración una serie de premisas o determinantes para el buen desarrollo de las técnicas de modificación de actitudes, y que hemos reflejado en las tablas 4-6 a 4-10.

Tampoco podemos olvidarnos del reconocimiento que la gran mayoría de los sujetos otorgan a los programas como potencialmente educativos y recomendables para su impartición a lo largo de toda la etapa de educación obligatoria. Quien mejor que profesores y alumnos para valorar si los programas son adecuados para formar parte del currículo educativo.

Por su parte, el profesorado corroboró la formulación precisa de los objetivos, la secuenciación lógica de los contenidos, así como la suficiencia del material entregado. Como puntos fuertes de las propuestas didácticas quedó reflejado el atractivo de las actividades, la utilidad de la reflexión final y el carácter educativo de los programas. Como principal limitación o punto débil de los programas se señaló la extensión del marco teórico y el escaso tiempo para desarrollar todos los contenidos que albergaban las sesiones. Como creadores de los programas estamos firmemente convencidos de la conveniencia de incluir en los programas información referente a la discapacidad, en

este caso, también vinculada a las prácticas físico-deportivas de las personas con discapacidad, como paso previo a la puesta en práctica de técnicas de simulación o establecer contacto con personas con discapacidad. Conveniencia que ha quedado suficientemente justificada a lo largo de este documento.

Por otra parte, y así se lo hicimos saber a los profesores encargados de llevar a la práctica los programas, el objetivo de diseñar sesiones extensas en contenido y actividades fue posibilitar a los profesionales la capacidad de elegir de entre las actividades propuestas aquellas que más se ajustaran a las motivaciones, capacidades e intereses de sus alumnos.

6.2. CONCLUSIONES

El presente estudio supuso un gran esfuerzo debido al objetivo planteado de proporcionar evidencias sobre la eficacia de varios programas de intervención para la modificación de las actitudes de la población adolescente hacia la discapacidad dentro del contexto escolar. Para ello, no solo se evaluó la respuesta a un cuestionario en varios momentos puntuales de la investigación, sino que se tuvieron en consideración una amplia gama de declaraciones realizadas tanto por el alumnado como por el profesorado partícipe, lo que nos permitió dibujar de manera más concreta y exacta conclusiones acerca de la eficacia de las intervenciones, en términos de cambio de actitudes y valoración de los propios programas de intervención:

- Este estudio ha permitido diseñar y validar diferentes programas de intervención que se ajustan a las capacidades y motivaciones de la población objeto de estudio, con una estructuración de contenidos lógica y secuenciada para la consecución final de los objetivos perseguidos. Programas que han demostrado tener efectos positivos sobre las actitudes de los escolares hacia la discapacidad y que fueron corroborados por el alumnado y el profesorado al manifestar un grado de satisfacción elevado con el diseño, viabilidad y puesta en práctica de los mismos.
- De la misma manera, se han diseñado y validado herramientas de evaluación, cuantitativas y cualitativas, para valorar la efectividad de los programas. Por un lado, se ha traducido y adaptado al contexto español la escala *Chedoke-*

McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986a), mostrando índices de fiabilidad muy satisfactorios. Y por otro lado, se han elaborado y validado una serie de instrumentos que nos han permitido obtener información rápida, veraz y fiable sobre la puesta en práctica de los programas de intervención.

- Ambos, programas y herramientas de evaluación, son válidos, con las adaptaciones pertinentes, para una amplia variedad de situaciones escolares y perfiles del alumnado. No en vano, los centros seleccionados pertenecen a distintas áreas territoriales de la Comunidad de Madrid y diferentes distritos, a la vez que los contextos socio-económicos y culturales del entorno varían de unos a otros.
- Los resultados de esta investigación corroboran que las actitudes hacia las personas con discapacidad de nuestros escolares son moderadamente favorables, pero también se pueden mejorar mediante programas de sensibilización cuidadosamente planificados, como los que en este trabajo presentamos.
- Nuestro estudio confirma la literatura existente que sostiene que las chicas mantienen actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que los chicos. Los resultados son más inconsistentes con otras variables, como el contacto con personas con discapacidad, donde solo se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión cognitiva.
- Nuestros hallazgos demuestran la efectividad, a la hora de producir una mejora en las actitudes de los jóvenes hacia las personas con discapacidad, de un programa de intervención. Mejora actitudinal que se mantiene al menos a lo largo de un periodo de cuatro meses. Es notoria la mejora experimentada por los sujetos que participaron en el programa que aunó un mayor número de técnicas de modificación de actitudes frente a los sujetos que participaron de un programa con un número de técnicas más limitado.
- Los resultados de este estudio muestran que la actividad físico-deportiva es una herramienta o contexto prometedor a la hora de diseñar programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad. Mostrar las distintas capacidades y habilidades de las personas con discapacidad en un contexto deportivo da como resultado una percepción y aceptación positiva de la discapacidad.

6.3. BENEFICIOS OBTENIDOS

- Los hallazgos de este estudio ayudarán a las personas con discapacidad a lograr una mayor inclusión en la sociedad actual, a través de una mayor sensibilización de las personas sin discapacidad. Como afirman Pijl, Frostad y Flem (2008), la inclusión física es solo una condición básica e inicial, formar parte de un grupo no se produce de manera automática, a la vez que las personas con discapacidad, o los alumnos con necesidades educativas especiales en particular, necesitan apoyo adicional para formar parte del grupo y no ser rechazados y aislados. Por tanto, en este trabajo hemos presentado una herramienta que podría ayudar a los alumnos con capacidades diferentes a una mejor inclusión y mayor participación en sus centros educativos.
- Este trabajo puede servir de guía a los centros educativos, y a los profesores en particular, que estén interesados en conocer y mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad de su alumnado, pues contiene de manera detallada toda una secuencia de sesiones, contenidos y actividades que permitirá al profesorado escoger de entre los mismos y adaptarlos a su contexto específico. La presente investigación ilustra un enfoque que podría conducir a la incorporación progresiva de actividades de sensibilización hacia colectivos desfavorecidos dentro del currículo de las materias educativas. Tal y como señalan Ocete et al. (2015), *“una de las claves para facilitar la concienciación de la situación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo es promover actividades en las que las personas sin discapacidad experimenten y aprendan sobre la discapacidad”* (p. 140). En la misma línea, Krajewski, Hyde y O’Keeffe (2002) afirman que una reorientación de la estructura curricular, en donde se aborden los problemas derivados de la injusticia social, como es el caso de la discapacidad, podría ayudar a construir una ciudadanía que comprenda, apoye y acepte la diversidad en todas sus formas.
- Así mismo, esperamos que nuestro trabajo estimule a la comunidad científica para la realización de nuevas investigaciones sobre actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo. Son muchos los interrogantes que podrían abrir nuevas líneas de investigación que ayudarían a esclarecer qué factores intervienen en el cambio de actitudes y cuáles son las técnicas o combinación de técnicas más proclives a provocar dicho cambio.

- Pero, sin duda, y parafraseando a Ng y Chan (2002), mejorar las actitudes de las personas más jóvenes podría tener enormes efectos en la experiencia de las personas con discapacidad en la sociedad. Ayudar a las generaciones más jóvenes a experimentar cambios positivos en las actitudes será decisivo para determinar el éxito o el fracaso de las políticas inclusivas en un futuro.
- Otra aportación de interés es que los resultados han confirmado que la CATCH (versión en castellano) es una herramienta fiable para medir las actitudes hacia la discapacidad (coeficiente alfa igual a ,908) y valorar los posibles efectos de un programa de sensibilización. Aunque las investigaciones con la CATCH (incluida la nuestra) han asumido la tridimensionalidad de la escala, la escala podría mejorarse si en investigaciones futuras se prestara una mayor atención a su estructura factorial. No en vano, algunos autores, e incluso el autor de la escala, apuntan a que la escala podría ajustarse más a una estructura bifactorial, con un componente afectivo/conductual y un componente cognitivo.
- Por medio de este trabajo hemos puesto en contacto a centros educativos y organizaciones o entidades destacadas en el mundo de la discapacidad próximas a los centros, para posibilitar en un futuro nuevas colaboraciones y la puesta en marcha de nuevos proyectos.

6.4. LIMITACIONES Y/O DIFICULTADES

A pesar de la relevancia de nuestros resultados para comprender la eficacia de diversos programas de intervención sobre las actitudes de los adolescentes hacia la discapacidad, la investigación no estuvo exenta de ciertas limitaciones y dificultades, que a continuación detallamos, pues, tal y como afirmó Don Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), *“lo peor no es cometer un error, sino tratar de justificarlo en vez de aprovecharlo como aviso providencial de nuestra ligereza o ignorancia.”*

Aprovecharemos para hacer referencia a los factores que atentan contra la validez tanto interna como externa⁸⁶ de nuestro diseño experimental, así como las estrategias seguidas para su control, si procede:

- En primer lugar, señalar las limitaciones derivadas de la selección de la muestra. En nuestro caso, los sujetos no fueron seleccionados al azar de una población más grande, ni aleatoriamente asignados a las condiciones de tratamiento y de comparación. Otra limitación que puede afectar al análisis de algunos resultados, tal y como así ha sido, es la heterogeneidad en los tamaños de las muestras de los grupos de tratamiento y de comparación. Limitaciones estas inherentes al contexto escolar, donde los alumnos están agrupados en diferentes grupos en función de normas y parámetros educativos que difícilmente se pueden alterar. Además, nuestros datos fueron coleccionados procedentes de una muestra perteneciente a un área geográfica determinada (Comunidad de Madrid), lo que no nos permite generalizar los datos y, por tanto, puede coartar la validez externa de nuestro estudio. Por un lado, parece lógico pensar, dada la modesta envergadura de la investigación, la necesidad de ceñirse a un área concreta para un mejor seguimiento y manejo de los programas. Y, por otro lado, siguiendo las recomendaciones de Campbell y Stanley (2011), hemos creído oportuno aumentar la representatividad de la muestra reduciendo el número de alumnos o aulas participantes que pertenecen a un mismo centro escolar y aumentando la cantidad de institutos en los cuales se lleve a cabo el experimento, con el objetivo de demostrar el fenómeno en una amplia variedad de condiciones.
- Si atendemos a los instrumentos de evaluación, así como a su aplicación, encontramos que el cuestionario sociodemográfico pregunta por la cantidad de contacto con la persona con discapacidad, pero no por la calidad de este contacto. Estudios como el llevado a cabo por McManus et al. (2010) asocian actitudes más positivas con la calidad del contacto y no con la cantidad del mismo. Otro hecho que podría ser considerado como una limitación es la aplicación de los cuestionarios en las últimas semanas del curso, lo que podría haber inducido a los alumnos a completar los cuestionarios (aplicación postest) con desánimo y falta de interés. A pesar de ello, queremos creer que la valoración positiva de las sesiones por parte del alumnado, y por correspondencia de los programas, ha paliado ese desánimo y ha revertido en

⁸⁶ Entendemos por validez interna el grado en que un experimento demuestra que los cambios de la variable dependiente obedecen a los de una variable independiente. Por su parte, se entiende por validez externa la posibilidad de generalizar los hallazgos de una investigación a más personas, más circunstancias y a más momentos (Campbell y Stanley, 2011; Clark-Carter, 2002; León y Montero, 2015).

una actitud positiva a la hora de poder expresar sus opiniones personales a través del cuestionario.

De especial dificultad fue llevar a buen término un grupo de discusión con los profesores partícipes una vez finalizado el programa, tal y como se hizo con el alumnado. Esta propuesta planteada por los investigadores al comienzo del proyecto fue desestimada ante la imposibilidad de acordar una fecha que viniera bien a todos los interesados. En su lugar, se optó por la aplicación de un cuestionario de valoración del programa (descrito en apartados anteriores) que los profesores respondieron de manera individual.

- Relacionado con el diseño del estudio, señalamos la muerte experimental como principal limitación y amenaza a la validez interna (Campbell y Stanley, 2011), por otro lado, bastante común en estudios longitudinales y en ambientes naturales. Como en todo estudio longitudinal, también, los alumnos han podido estar expuestos a variables culturales, contextuales, familiares o personales que hayan podido influir de manera no controlada sobre sus actitudes. Afortunadamente en los últimos años estamos sometidos con frecuencia a campañas institucionales de sensibilización para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad. En relación con estas limitaciones, Campbell y Stanley (2011) señalan la *historia* o acontecimientos específicos ocurridos entre las mediciones y la *maduración* o procesos internos de los participantes como factores que atentan contra la validez interna de los diseños experimentales. De cualquier manera, el efecto de la historia y de la maduración se controla en la medida en que los acontecimientos históricos generales, así como los efectos derivados por la maduración, deberían afectar por igual a los grupos experimentales y de control.
- También se podría considerar como una posible limitación no valorar el comportamiento real que el alumno manifiesta hacia las personas con discapacidad. *“No es lo mismo medir las actitudes del individuo que su disposición real. Una cosa es medir lo que los individuos dicen y otra bien distinta cómo se comportan”* (Verdugo y Arias, 1991, p. 97).
- Señalábamos en el diseño del estudio una serie de variables extrañas, como son: las actitudes de familiares y las actitudes del centro educativo (de especial relevancia las actitudes de los profesores) hacia las personas con discapacidad. El nulo control de estas variables o la no conversión en variables independientes supone una limitación en nuestro estudio.

- Otra limitación que encontramos y que puede afectar a la validez externa, tal y como subrayan Campbell y Stanley (2011), son los efectos específicos de los instrumentos y participantes (test, observadores, medidores, profesores, colaboradores) empleados en el estudio. En el caso que nos ocupa, fueron distintos profesionales (profesores y colaboradores, entre los que se encuentra el investigador principal del estudio) los que llevaron a cabo los diferentes programas. No obstante, estamos de acuerdo con Campbell y Stanley al subrayar que la experimentación dentro del contexto escolar debe realizarse en la medida de lo posible con el personal regular de la escuela, en especial cuando los descubrimientos hayan de generalizarse a otros contextos educativos.
- Directamente relacionado con el seguimiento de los programas encontramos una de las mayores dificultades de la investigación. Fue de especial dificultad seguir a tiempo real las peculiaridades, incidencias y modificaciones surgidas en cada uno de los programas, hecho que nos permitió detectar al instante el incumplimiento por parte de un programa de las premisas iniciales e incuestionables de ajustarse única y exclusivamente a las técnicas recogidas para cada programa en concreto. Este contratiempo nos llevó a plantear nuevamente el programa en otro centro educativo durante el curso escolar siguiente. Señalar también que el programa quedó suspendido desde el punto de vista de la investigación, pues el programa continuó impartándose en el centro con gran satisfacción para alumnos y docentes.
- Un hándicap importante a la hora de desarrollar los programas, tal y como estaban programados inicialmente, fue la planificación de la salida extraescolar, penúltima sesión del programa I. La imposibilidad, en la mayoría de los casos, de incorporar la salida extraescolar a la programación del departamento de Extraescolares al inicio del curso, así como la dificultad de su ejecución a lo largo del tercer trimestre, periodo donde el profesorado se ve en la necesidad de acabar de impartir los contenidos programados, nos hizo replantearnos la sesión y sustituirla por otra sesión dentro del centro escolar, siempre cumpliendo las características del programa (véase tabla 4-12).
- Por último, señalar el gran esfuerzo que supuso coordinar a entidades y centros educativos para ocasionar el mínimo impacto posible en las dinámicas de funcionamiento diario de ambas partes. Dificultad o limitación que se atenuó gracias a la colaboración y flexibilidad de centros y entidades para hacer posible el encuentro.

No quisiéramos terminar esta sección sin traer a colación las propiedades que debe cumplir un experimento: validez y fiabilidad. A pesar de las limitaciones encontradas que ponen en tela de juicio la validez del experimento, podemos considerar que el diseño controla, o al menos eso esperamos, los principales efectos de la historia, maduración, administración de test y selección de la muestra, lo que nos lleva a pensar que nuestro diseño cumple con suficientes garantías de validez, tanto interna como externa. Lo que sí podemos asegurar es que cumple con los criterios de validez ecológica (Clark-Carter, 2002; León y Montero, 2015) al estar claramente relacionado con el mundo real y desarrollado en un ambiente natural. Con respecto a la segunda cualidad o propiedad que debe cumplir un experimento, la fiabilidad del experimento,⁸⁷ no podemos asegurar la fiabilidad del estudio, tal y como sostienen León y Montero (2015), hasta que este se haya replicado varias veces.

6.5. PROPUESTA DE NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Estrechamente asociado a las limitaciones de nuestro estudio están las propuestas de nuevas líneas de investigación que palien las limitaciones de nuestro estudio, y de muchos otros, y a la vez den continuidad al conocimiento de las actitudes hacia la discapacidad. A continuación, únicamente mencionamos futuras líneas de investigación e interrogantes sin resolver para que otros investigadores recojan el testigo y avancen en pro de más respuestas.

- En definitiva, son muchos factores, como hemos apuntado (véase figura 1-1), los que intervienen en la generación y transformación de las actitudes hacia la discapacidad. No hay estudios sobre la influencia que ejercen los amigos en la formación de las actitudes; no sabemos qué efecto tendrá un programa de sensibilización, como el que hemos presentado en este trabajo, que centre su actuación tanto en jóvenes como en sus padres; son muy escasos los trabajos que estudian los efectos a largo plazo (años) de este tipo de intervenciones; son pocos los estudios que valoran la influencia de los factores contextuales del centro educativo (variables organizativas, variables curriculares, entorno social y cultural, plan de atención a la diversidad...) en las actitudes hacia la

⁸⁷ Una investigación concreta es fiable si una vez repetida la investigación los resultados son iguales (León y Montero, 2015).

discapacidad de sus estudiantes; en general, en todos los estudios revisados se administra el mismo tratamiento a todos los sujetos independientemente del nivel actitudinal inicial, en este sentido cabe formularse una pregunta: ¿no sería más interesante pautar intervenciones en función del nivel inicial de actitudes?

- Quedan muchos interrogantes por resolver. De especial importancia nos parece dar respuesta a una serie de preguntas: ¿qué influencia tiene en las actitudes de los adolescentes la actual programación de los medios de comunicación?; ¿cómo influirá dentro del ámbito escolar un programa de sensibilización abordado desde la multidisciplinariedad?; ¿qué es más predominante a la hora de mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad: la cantidad de contacto o la calidad de este contacto?; ¿manifestar actitudes positivas hacia la discapacidad guarda relación con manifestar actitudes positivas hacia la inclusión de personas con discapacidad?; ¿existe relación entre el grado de empatía mostrado hacia las personas con discapacidad y las actitudes hacia las mismas?; ¿los efectos del contacto con una persona con una determinada discapacidad se pueden generalizar a otros tipos de discapacidades?

Como señalamos, actualmente son muchos los interrogantes que se nos plantean a la hora de dilucidar los verdaderos factores de influencia en la formación de actitudes y, por tanto, son necesarias muchas más investigaciones que completen las lagunas en nuestro conocimiento. De la misma manera, sería conveniente replicar el presente estudio manteniendo la actividad físico-deportiva como referente en la intervención, pero combinando diferentes cursos educativos y contextos para determinar si los resultados son extrapolables a otros niveles educativos y entornos escolares.

6.6. IMPLICACIONES FUTURAS

De la reflexión profunda de nuestros resultados y conclusiones podemos obtener una serie de implicaciones tanto prácticas, como teóricas, como políticas.

- Queda claro con este estudio que intervenir sobre la población más joven con programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad modifica positivamente las actitudes de los adolescentes hacia este colectivo. De la

misma manera, fomentar una atmósfera de aceptación y respeto hacia la diferencia en el entorno escolar no puede ser producto de un esfuerzo a corto plazo o de intervenciones puntuales en un momento concreto de la formación académica del alumnado. Por tanto, sería muy conveniente, tal y como subrayan Verdugo y Arias (1991), entre otros autores, dar continuidad a estas intervenciones. Para Campbell y Stanley (2011) el curso lógico del proceso científico, una vez detectado el efecto positivo de este tipo de intervenciones, sería la realización de nuevos experimentos que depuren la X (la intervención), destacando los aspectos más esenciales al efecto.

- Así mismo, nuestros resultados, apoyados por la extensa bibliografía consultada, sugieren que la implantación curricular de estos contenidos a lo largo de las etapas de enseñanza obligatoria (si fuera posible en etapas iniciales como Educación Infantil) podría influir positivamente en la aceptación de las personas con discapacidad. No en vano, como señalan Bigler y Liben (2007; citados en Heary, Hennessy y Swords, 2014), a la edad de cuatro años el niño es capaz de exhibir prejuicios y estereotipos hacia otros niños. En la misma línea, el estudio llevado a cabo por De Boer et al. (2014) apunta a que un programa de intervención con el objetivo de influir en las actitudes de los jóvenes hacia compañeros con discapacidad es más potente en la etapa de Educación Infantil.
- De no ser así, es decir, de no poder formalizarse en el currículo estos contenidos, este estudio confirma que se puede realizar un programa de cambio de actitudes entre alumnos sin discapacidad sin apenas alterar el normal funcionamiento del centro ni modificar notablemente las programaciones didácticas de las materias. En este sentido, la magnitud del efecto producido por una intervención particular sobre el rendimiento académico o las actitudes del alumnado puede ser valorado en función de la razón costos/beneficios. Si una innovación didáctica, como la que presentamos en este documento, produce una ligera mejora en el rendimiento o en las actitudes de los escolares y no supone un coste importante, en términos económicos, personal involucrado o de esfuerzo, puede merecer la pena mantener la innovación (Glass, McGraw y Smith, 1981; citados en Coe, 2002). Estos autores sostienen que en educación una intervención de bajo coste que produzca una magnitud del efecto pequeña, como por ejemplo 0,1, podría ser una mejora muy significativa si tuviera una repercusión uniforme sobre todos los estudiantes, y más aún si el efecto fuera acumulativo en el tiempo.

- Sobresale el hecho de que fue el programa que aunó más técnicas de modificación de actitudes el que consiguió mejores resultados. Es por ello por lo que parece más apropiado el diseño de programas cuidadosamente planificados que combinen el mayor número de técnicas. Para Favazza et al. (2000) la mejora en las actitudes utilizando programas “multitécnicas” podría relacionarse con la multidimensionalidad de las actitudes.
- Es de vital importancia que las personas con discapacidad asuman un papel activo en la transformación de la sociedad y de las actitudes que mantiene la población en general hacia ellos mismos. Pero para ello, nosotros previamente necesitamos escuchar lo que las personas con discapacidad puedan decirnos, quien mejor que ellos para conocer cuáles son sus necesidades y cómo las personas sin discapacidad o instituciones públicas y gobiernos pueden ayudar a hacer el entorno más accesible y una sociedad más justa y equitativa.
- Tal y como ya venimos señalando en este trabajo, el entorno familiar juega un papel fundamental en el proceso de formación de actitudes. Por ende, cobra especial importancia establecer mayores relaciones entre centro educativo y familias con el objetivo de envolver simultáneamente a niños y padres en las intervenciones destinadas a sensibilizar y mejorar tales actitudes. Para Favazza y Odom (1997) la inclusión de la familia en la intervención podría ser un factor clave en la promoción de la aceptación de las personas con discapacidad.
- Sería muy adecuado, tal y como señala Dunst (2014), que los jóvenes tuvieran más oportunidades de tomar contacto con personas con discapacidad en la vida real, de cara a reducir el miedo y la ansiedad que pudiera producirles tales personas, lo que conduciría a una mayor aceptación de la discapacidad, reduciendo prejuicios y estereotipos infundados en el desconocimiento. No obstante, como afirma Roper (1990), *“el contacto ha sido durante mucho tiempo el principal vehículo para cambiar las creencias y percepciones de los grupos minoritarios”* (p. 243). Estamos de acuerdo con Marom, Cohen y Naon (2007) cuando sostienen que invertir en programas donde niños con y sin discapacidad son puestos en contacto a temprana edad podría arrojar dividendos positivos y minimizar la necesidad de hacer esfuerzos más intensos durante la edad adulta, cuando actitudes y estereotipos están más consolidados.
- Pieza clave para desarrollar este tipo de intervenciones es la formación del profesorado. Para Mendoza (2008) uno de los mayores obstáculos y dificultades para una correcta y satisfactoria atención a la diversidad es la falta de

preparación del profesorado. De manera que cuanto mayor sea la formación del profesorado en este ámbito mayor cantidad de respuestas educativas podrá ofrecer para hacer frente a la diversidad del alumnado. Desde nuestra posición instamos a las administraciones educativas a formar convenientemente al colectivo de profesores para afrontar el reto de la inclusión. Igualmente, los planes de estudio conducentes a ejercer esta profesión deberían incorporar materias específicas, así como prácticas en relación a la discapacidad. En este sentido, tal y como señalan Alemany y Villuendas (2004), existe en el profesorado la idea de que es necesario la formación continua en materia de educación especial, pero para ello es necesario que exista la oferta formativa y que esta se adapte a las expectativas de este colectivo.

- Los programas presentados han contado, como no podía ser de otra manera, con la ayuda de instituciones y particulares relacionados con el deporte para personas con discapacidad. Colaboraciones que han resultado claves para el éxito de los programas, sin las cuales no hubiera sido posible la puesta en práctica de programas tan realistas y sólidos. Por todo lo apuntado, sería muy conveniente que centros educativos e instituciones del ámbito de la discapacidad establecieran nexos de unión para poner conjuntamente en marcha programas de sensibilización de calidad, de los cuales pudieran obtener beneficios ambas partes.
- Por último, nuestro trabajo tiene implicaciones en las políticas de inclusión educativas. Ha sido expuesto en este trabajo que la mera exposición o proximidad de alumnos con discapacidad no garantiza las actitudes positivas de los alumnos sin discapacidad. Por ello, es importante que los poderes públicos fomenten la implementación y puesta en marcha de programas de sensibilización tanto dentro como fuera de la escuela, para lograr una mayor aceptación de la discapacidad y una mayor inclusión de los alumnos con capacidades diferentes en el entorno escolar.

No puedo terminar este trabajo sin hacer mención, nuevamente y tal y como comenzamos nuestra andadura, a E. G. Actualmente nuestra colaboradora es Licenciada en Ciencias Químicas, escritora, conferenciante y profesora de snowboard de niños oyentes. También me gustaría señalar que el autor de este humilde trabajo es profesor de Educación Física desde el curso académico 2004-2005.

“cuando una persona desea realmente algo, el Universo entero conspira para que pueda realizar su sueño. Basta con aprender a escuchar los dictados del corazón y a descifrar un lenguaje que está más allá de las palabras”

(Coelho, 2001, contraportada)

REFERENCIAS

- A Touch Of Understanding. (2014a). *A Touch Of Understanding*. Recuperado de <http://www.touchofunderstanding.org/>
- A Touch Of Understanding. (2014b). *GuideStar Exchange Charting Impact Report*. Recuperado de <http://www.guidestar.org/report/chartingimpact/587801471/a-touch-understanding.pdf>
- Abad, J. D., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela libre.
- Aguado, A. L., y Alcedo, M. A. (1999). La escala de valoración de términos asociados con discapacidad en una muestra de EGB. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25(103), 783-806.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Aguado, A. L., Flórez, M. A., y Alcedo, M. A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704.
- Aguado, A. L., Flórez, M. A., y Alcedo, M. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Ainscow, M., Dyson, A., y Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: a review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 13-30.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alcedo, M. A., Gómez, L. E., Aguado, A. L., Arias, B., y González, R. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504.
- Alemany, I., y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 11(34), 183-215.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. A. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.
- Altman, B. M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction. *Social Problems*, 28(3), 321-337.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, L., Schleien, S. J., McAvoy, L., Lais, G., y Seligmann, D. (1997). Creating positive change through an integrated outdoor adventure program. *Therapeutic Recreation Journal*, 31(4), 214-229.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Antonak, R. F., y Livneh, H. (1995). Direct and indirect methods to measure attitudes toward persons with disabilities, with an exegesis of the error-choice test method. *Rehabilitation Psychology*, 40(1), 3-24.
- Antonak, R. F., y Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Arias, B., Verdugo, M. A., Gómez, L. E., y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 61-88). Salamanca: Amarú.

- Armstrong, M., Morris, C., Tarrant, M., Abraham, C., y Horton, M. C. (2016). Rash analysis of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale. *Disability and Rehabilitation*, Feb 16, 1-10.
- Armstrong, R. W. (1986). *Attitudes toward disabled children: a new measure* (Tesis doctoral). McMaster University. Recuperado de <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/1171>
- Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L., y King, S. (1987). A randomized controlled trial of a "buddy" programme to improve children's attitudes toward the disabled. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29(3), 327-336.
- Asmus, E. P., y Galloway, J. P. (1985). Relationship between music therapy student's contact with and attitude towards disabled persons. *Journal of Music Therapy*, 22(1), 12-21.
- Bagozzi, R. P., y Burnkrant, R. E. (1979). Attitude organization and the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 913-929.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Madrid: Akal
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., y Bosi, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Beattie, J. R., Anderson, R. J., y Antonak, R. F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3), 245-259.
- Bedini, L. A. (1992). Encouraging change in attitudes toward people with disabilities through undergraduate leisure studies and recreation courses. *Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 7, 44-54.
- Behler, G. T. (1993). Disability simulations as a teaching tool: some ethical issues and implications. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 10(2), 3-8.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bergman, M. M., y Hanson, C. S. (2000). The relationship between participation in a sports camp and students' attitudes towards persons with disabilities. *Occupational Therapy in Health Care*, 12(4), 51-63.

- Berrol, C. F. (1984). Trainee attitudes toward disabled persons: effect of a special physical education program. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 65, 760-765.
- Bland, J. M., y Altman, D. G. (1997). Cronbach's Alpha. *British Medical Journal*, 314(22 February), 572.
- Bland, J. M., y Altman, D. G. (2002). Validating scales and indexes. *British Medical Journal*. 324(9 March), 606-607.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77.
- Block, M. E., y Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Block, M. E., y Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *JASH*, 20(1), 80-87.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., y Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509.
- Bossaert, G., y Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336-1345.
- Braconnier, A. (2001). *Guía del adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205.
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., y Sierra, B. (2003). Equilibrio cognitivo implícito. *Psicothema*, 15(3), 375-380.
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., y Burge, P. (2011). Students' behavioural intentions towards peers with disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 322-332.
- Brownlee, J., y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Burgstahler, S., y Doe, T. (2004). Disability-related simulations: if, when, and how to use them in professional development. *The Review of Disability Studies*, 1(2), 8-18.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cameron, L., y Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.
- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R., y Powell, C. (2011). Changing attitudes with a little imagination: imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anales de Psicología*, 27(3), 708-717.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cannon, J. R. (2000). The Traveling Science Boxes Program of the Desert Research Institute. *Electronic Journal of Science Education*, 5(2). Recuperado de <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/candec01.html>
- Castagno, K. S. (2001). Special Olympics Unified Sports: changes in male athletes during a basketball season. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(2), 193-206.

- Castejón, F. J. (2007). *Evaluación de programas en ciencias de la actividad física*. Madrid: Síntesis.
- Cataldi, Z. (2000) *Una metodología para el diseño, desarrollo y evaluación de software educativo* (Tesis de Maestría). Facultad de Informática, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4055/Documento_completo.pdf?sequence=20
- Chacón, S., Anguera, M. T., y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12 (Supl. nº 2), 127-131.
- Cid, L. (2003). Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 11, 79-90.
- Cid, M. L., Montero, M., y Villagra, H. A. (Dirs). (2011). *Evaluación del proyecto PROGRESS: Sensibilización en centros educativos sobre las personas con discapacidad y mayores*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/evaluacionprogressenero2011.pdf>
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Clunies-Ross, G., y O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-284.
- Clunies-Ross, G., y Thomas, M. (1986). Use of the peer attitudes toward the handicapped scale in Australia: grade differences in the scores of primary school students. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disability*, 12(4), 257-261.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365.
- Coe, R. (2002). *It's the Effect Size, stupid. What effect size is and why it is important*. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference. Recuperado de <http://www.cem.org/attachments/ebe/ESguide.pdf>

- Coelho, P. (2001). *El alquimista*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Columna, L., Arndt, K., Lieberman, L., y Yang, S. (2009). Using online videos for disability awareness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 19-24.
- Colwell, C. M. (2012). Simulating disabilities as a tool for altering individual perceptions of working with children with special needs. *International Journal of Music Education*, 31(1), 68-77.
- Colwell, C. M., Thompson, L. K., y Berke, M. K. (2001). Disability simulations and information: techniques for modifying the attitudes of elementary school music students. *Journal of Music Therapy*, 39(4), 321-341.
- Comisión Europea. (1998). *Evolución y perspectivas de la acción comunitaria en el deporte*. Recuperado de http://www.eurored-deporte.net/gestor/documentos/doc_evol_es.pdf
- Comité Paralímpico Español. (2014). *Proyectos-Experiencias paralímpicas*. Recuperado de http://paralimpicos.es/publicacion/11SC_proyectos/301SS_Experiencias.asp
- Consejería de Educación. (2007). *Decreto 23/2007 por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 29 de mayo.
- Consejería de Educación y Empleo. (2012). *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Curso 2009-2010. Datos definitivos*. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016061.pdf>
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte. (2013). *Datos y Cifras de la Educación 2012-2013*. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016082.pdf>
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte. (2015). *Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2012-2013*. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1354377758026&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&site=ComunidadMadrid

- Consejo Superior de Deportes. (2010). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/LIBRO-PLAN-AD.pdf>
- Contreras, O. R. (2009). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista* (3ª ed.). Barcelona: Inde.
- Daruwalla, P., y Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 549-570.
- Dawes, R. M. (1984). Approaches to the measurement of attitude. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 70-92). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., y Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., y Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
- De Laat, S., Freriksen, E., y Vervloed, M. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.
- De Los Reyes, J. L., Vitón, M. J., Calero, S., Sellés, M. R., Villagra, H. A., y Luna, L. (2008). *Sensibilización en centros educativos sobre las personas con discapacidad y mayores como medida de prevención contra la discriminación. Guía de recursos didácticos en Educación Primaria*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Deal, M. (2003). Disabled people's attitudes toward other impairment groups: a hierarchy of impairments. *Disability & Society*, 18(7), 897-910.

- DeJong, G. (1979). Independent living: from social movement to analytic paradigm. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 60(October), 435-446.
- DePauw, K. P., y Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.
- Diamond, K., Le Furgy, W., y Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: a year-long investigation in integrated classrooms. *Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
- Díaz Lucea, J. (2002). *El currículum de la Educación física en la reforma educativa* (4ª ed.). Barcelona: Inde.
- Dixon, J. K. (1977). Coping with prejudice: attitudes of handicapped persons toward the handicapped. *Journal of Chronic Diseases*, 30(5), 307-322.
- Donaldson, J. (1981). The visibility and image of handicapped people on television. *Exceptional Children*, 47(6), 413-416.
- Donaldson, J. (1987). Cambio de actitudes hacia las personas deficientes. *Siglo Cero*, 112, 30-38. (Versión en castellano del original de 1980: Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 504-514).
- Donaldson, J., y Martinson, M. C. (1977). Modifying attitudes toward physically disabled persons. *Exceptional Children*, 43(6), 337-341.
- Downs, P., y Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 32-43.
- Dunst, C. J. (2014). Meta-analysis of the effects of puppet shows on attitudes toward and knowledge of individuals with disabilities. *Exceptional Children*, 80(2), 136-148.
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, 89-115.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eichinger, J., Rizzo, T. L., y Sirotnik, B. W. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 121-126.
- Eiser, J. R. (1989). *Psicología social: actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- El Periódico de Castilla y León. (2016). *La cuarta edición de Tiempos Paralímpicos va dirigida a centros dedicados al alumnado con discapacidad*. Recuperado de <http://elperiodicodecastillayleon.com/noticia/2016-03-18-la-cuarta-edicion-tiempos-paralimpicos-va-dirigida-centros-dedicados-al-alumnado-discapacidad-1592>
- Elliott, T. R., y Byrd, E. K. (1983). Attitudes change toward disability through television portrayal. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 14(2), 35-37.
- Elliott, T. R., y Byrd, E. K. (1984). Video depictions of blindness and attitudes toward disability. *Journal of Rehabilitation*, 50(1), 49-52, 71.
- Esposito, B. G., y Reed, T. M. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, 53(3), 224-229.
- Favazza, P. C., y Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., y Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física. (2014). *Una visión de la discapacidad a través del deporte*. Recuperado de <http://www.feddf.es/ampliar.asp?id=922>
- Felipe, C. (2009). *Actitudes de los alumnos del IES Francisco Giner de los Ríos (CAM) hacia las personas con discapacidad: análisis del impacto visual de diferentes modelos conceptuales de discapacidad* (Trabajo Fin de Máster no publicado). Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

- Felipe, C., y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: una revisión de la literatura. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210.
- Felipe, C., Garoz, I., y Díaz, M. (2014). Determinantes de las técnicas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en programas educativos: una revisión internacional. *Siglo Cero*, 45(3), 28-46.
- Fichten, C. S. (1988). Students with physical disabilities in higher education: attitudes and beliefs that affect integration. En H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 171-186). New York: Springer.
- Flórez, M. A., Aguado, A. L., y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- Flower, A., Burns, M. K., y Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-Analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 72-79.
- Folsom-Meek, S. L., y Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_adolescence_sp.pdf
- Forsyth, R., Colver, A., Alvanides, S., Woolley, M., y Lowe, M. (2007). Participation of young severely disabled children is influenced by their intrinsic impairments and environment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(5), 345-349.
- French, S. (1992). Simulation exercises in disability awareness training: a critique. *Disability, Handicap & Society*, 7(3), 257-266.
- Frías, M. D., Pascual, J., y García, J. F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- Fundación Deporte Integra. (2014). *Jornada de Sensibilización en Colegios*. Recuperado de <http://www.deporteintegra.eu/modules/content/index.php?id=11&page=eventos-de-colegios>

- Fundación También. (2014). *Programa Deportod@s Colegios*. Recuperado de <https://www.tambien.org/index.php?id=129>
- Furnham, A., y Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of Adolescence*, 7(2), 99-117.
- Furnham, A., y Pendred, J. (1983). Attitudes towards the mentally and physically disabled. *British Journal of Medical Psychology*, 56, 179-187.
- Gannon, S., y McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 455-463.
- García, M., García, J. N., García, M. J., y Rodríguez, C. (1991). *Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E.* Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/84580>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Gartrell, A. (1984). Modifying attitudes toward the handicapped: a review of the literature and methodology. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 223-257). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Gil Flores, J. (1992-93). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199-214.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed.). Madrid: Akal.
- Glasman, L. R., y Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behaviour: a meta-analysis of the attitudes-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132(5), 779-822.

- Goddard, L., y Jordan, L. (1998). Changing attitudes about persons with disabilities: effects of a simulation. *Journal of Neuroscience Nursing*, 30(5), 307-313.
- González, J., y Baños, L. M. (2013). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108.
- Goodwin, D. L., y Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.
- Goreczny, A. J., Bender, E. E., Caruso, G., y Feinstein, C. S. (2011). Attitudes toward individuals with disabilities: results of a recent survey and implications of those results. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1596-1609.
- Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. *Exceptional Children*, 47(2), 106-111.
- Gottlieb, J., Cohen, L., y Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes towards EMR children. *Training School Bulletin*, 71(1), 9-16.
- Grandisson, M., Tétreault, S., y Freeman, A. R. (2012). Enabling integration in sports for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(3), 217-230.
- Grayson, E., y Marini, I. (1996). Simulated disability exercises and their impact on attitudes toward person with disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 19(2), 123-131.
- Guillemin, F., Bombardier, C., y Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417-1432.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Gürsel, F. (2007). Attitudes of physical education majors in Turkey towards disability are changed by adaptive physical education training. *Perceptual and Motor Skills*, 104(1), 166-170.

- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M., y Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 49-64. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/art4n2a06.pdf>
- Guttmann, L. (1976). *Textbook of sport for the disabled*. Aylesbury, Bucks, England: HM + M Publishers.
- Hambleton, R. K., (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.
- Hastings, R. P., y Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: the effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15(2), 149-159.
- Heary, C., Hennessy, E., y Swords, L. (2014). Stigma associated with disease and disability during childhood and adolescence: a developmental approach. En P. W. Corrigan (Ed.), *The stigma of disease and disability: understanding causes and overcoming injustices* (pp. 205-222). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Heikinaro-Johansson, P., y Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: a school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 44-56.
- Hein, S., Grumm, M., y Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes? *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 509-522.
- Herbert, J. T. (2000). Simulation as a learning method to facilitate disability awareness. *Journal of Experiential Education*, 23(1), 5-11.

- Hernández, J. L., Velázquez, R., y López, C. (2002). Deporte y educación para la convivencia: una perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-7. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717685.pdf
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Holtz, K. D., y Tessman, G. K. (2007). Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with Tourette syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(6), 531-542.
- Hopkins, J. R. (1987). *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Horne, M. D. (1988). Modifying peer attitudes toward the handicapped: procedures and research issues. En H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 203-222). New York: Springer.
- Hunt, C. S., y Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16(2), 266-280.
- Hurst, C., Corning, K., y Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: the influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873-883.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: a review. *QUEST*, 55(4), 347-373.
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., y Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161.
- Hutzler, Y., Zach, S., y Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (3ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno de España.

- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2007). *Consejo de Europa. Resolución ResAP(2007)3 "Alcanzar la plena participación a través del Diseño Universal."* Recuperado de: http://www.ceapat.es/interpresent3/groups/imsero/documents/binario/200808010002_4_4_0-4.pdf
- International Paralympic Committee. (2014a). *Paralympic School Day*. Recuperado de <http://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>
- International Paralympic Committee. (2014b). *Education*. Recuperado de <https://www.paralympic.org/the-ipc/education>
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., y Foy, L. (2010). "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Jacques, N., Wilton, K., y Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.
- Jefatura del Estado. (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos*. Boletín Oficial del Estado de 30 de abril.
- Jefatura del Estado. (2003). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre.
- Ješina, O., Lucas, S., Kudláček, M., Janečka, Z., Machova, I., y Wittmannova, J. (2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with disability. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*, Olomouc. Recuperado de <http://www.eufapa.upol.cz/www/EUCAPA2006/full/jesina1.pdf>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1984). Classroom learning structure and attitudes toward handicapped students in mainstream settings: a theoretical model and research evidence. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 118-142). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.

- Jones, R. L., y Guskin, S. L. (1984). Attitudes and attitude change in special education. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 1-20). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Jones, T. W., Sowell, V. M., Jones, J. K., y Butler, L. G. (1981). Changing children's perceptions of handicapped people. *Exceptional Children*, 47(5), 365-368.
- Jurado, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Curriculum*, 24, octubre, 173-200.
- Kalymon, K., Gettinger, M., y Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305-316.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kierscht, M. S., y DuHoux, M. A. (1980). Preparing the mainstream: changing children's attitudes toward the disabled. *School Psychology Review*, 9(3), 279-282.
- Kiger, G. (1992). Disability simulations: logical, methodological and ethical issues. *Disability, Handicap & Society*, 7(1), 71-78.
- King, S. M., Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., y Milner, R. (1989). An epidemiological study of children's attitudes toward disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31(2), 237-245.
- Kisabeth, K. L., y Richardson, D. B. (1985). Changing attitudes toward disabled individuals: the effect of one disabled person. *Therapeutic Recreation Journal*, 19(2), 24-33.
- Kowalski, E. M., y Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
- Krahé, B., y Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Krajewski, J. J., y Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.

- Krajewski, J. J., y Hyde, M. S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: has inclusion made a difference? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 284-293.
- Krajewski, J. J., Hyde, M. S., y O'Keeffe, M. K. (2002). Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998: impact of respondent gender and school variables. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 27-39.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kumkale, G. T., y Albarracín, D. (2004). The sleeper effect in persuasion: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 130(1), 143-172.
- Larrivee, B., y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Laws, G., y Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Developmental and Education*, 52(2), 79-99.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidós.
- Lee, T., y Rodda, M. (1994). Modification of attitudes toward people with disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(4), 229-238.
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lieberman, L. J., James, A. R., y Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41, 55.

- Lindsay, S., y Edwards, A. (2012). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability & Rehabilitation*, Epub Jul 25, 1-24.
- Lindsay, S., y McPherson, A. C. (2011). Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809-816.
- Liu, Y., Kudláček, M., y Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 40(2), 63-69.
- Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Literature*, 43(11-12), 338-347.
- Livneh, H., y Antonak, R. F. (1994). Indirect methods to measure attitudes toward persons with disabilities. *Rehabilitation Education*, 8, 103-137.
- Lockhart, R. C., French, R., y Gench, B. (1998). Influence of empathy training to modify attitudes of normal children in physical education toward peers with physical disabilities. *Clinical Kinesiology*, 52(2), 35-41.
- Loovis, E. M., y Loovis, C. L. (1997). A disability awareness unit in physical education and attitudes of elementary school student. *Perceptual and Motor Skills*, 84(3), 768-770.
- López, M., y López, M. (1997). Simular la discapacidad. Una técnica para conocer las necesidades educativas especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. Recuperado de <http://www3.uva.es/ufop/publica/actas/viii/ee04lope.pdf>
- López Górriz, I. (1997). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Madrid: CCS.
- López Górriz, I. (Coord.). (2007). El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. «Convivencia, Equidad, Calidad»*. Donostia-San Sebastián. 27-29 junio. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/XIII_Congreso.pdf

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Lyons, M. (1991). Enabling or disabling? Students' attitudes toward persons with disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(4), 311-316.
- MacMillan, D. L., y Morrison, G. M. (1984). Sociometric research in special education. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 93-117). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., y Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Nov 13, 1-18.
- Maras, P., y Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes towards disability: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113-2134.
- Maras, P., y Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and nondisabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J., y Pérez, E. M. (2004). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. En *Estudios e Investigaciones 2003* (pp. 28-206). Madrid: El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Margalit, M., y Miron, M. (1983). The attitudes of Israel adolescents toward handicapped people. *The Exceptional Child*, 30(3), 195-200.
- Marom, M., Cohen, D., y Naon, D. (2007). Changing disability-related attitudes and self-efficacy of Israeli children via the partners to inclusion programme. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 113-127.
- Martínez, M. E. (2001). Currículum de educación física y características de los materiales curriculares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 4, 7-17.

- Mastro, J. V., Burton, A. W., Rosendahl, M., y Sherrill, C. (1996). Attitudes of elite athletes with impairments toward one another: a hierarchy of preference. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 197-210.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., y Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development Education*, 51(3), 287-313.
- McGregor, S., y Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: relocating students from an education support centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, 1(2), 18-30.
- McKay, C., Block, M., y Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348.
- McManus, J. L., Feyes, K. J., y Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590.
- Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 269-279.
- Miller, J. L., y Cordova, J. (2002). Changing attitudes toward people with disabilities. *Palestra*, 28(3), 16-21.
- Miller, S. R. (2010). Attitudes toward individuals with disabilities: does empathy explain the difference in scores between men and women? *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16(1), 3-6.
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 66-72.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Educación Física. Materiales para la reforma (Cajas Rojas). Secundaria*. Madrid: Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2014/i14ceepdf.pdf?documentId=0901e72b81b5c835>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Anuario de estadísticas deportivas 2015*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/deporte/anuario-deporte/Anuario_de_Estadisticas_Deportivas_2015.pdf
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moore, D., y Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 223-231.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., y Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292.
- Morrison, J. M., y Ursprung, A. X. (1987). Children's attitudes toward people with disabilities: a review of the literature. *Journal of Rehabilitation*, 53(1), 45-49.
- Morton, J. F., y Campbell, J. M. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3), 189-201.
- Moya, M. C. (2000). Persuasión y cambio de actitudes. En J. F. Morales y C. Huici (Coords.), *Psicología social* (pp. 153-170). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 159-171.

- Ng, P., y Chan, K. (2002). Attitudes towards people with mental illness. Effects of a training program for secondary school students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 14(3), 215-224.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nunnally, J. C. (1981). *Psychometric theory*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Obrusnikova, I., Dillon, S. R., y Block, M. E. (2011). Middle school student intentions to play with peers with disabilities in physical education: using the theory of planned behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(2), 113-117.
- Ocete, C. (2016). "*Deporte inclusivo en la escuela*": diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://oa.upm.es/39683/1/CARMEN_OCETE_CALVO.pdf
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, 27, 140-145.
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., y Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 65-75.
- Oliva, A. (2003a). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 1: Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A. (2003b). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 1: Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 493-517). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-114.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994a). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994b). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Lucha contra la exclusión*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf

Osgood, C. E., y Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62(1), 42-55.

Osmanaga, F. (2013a). The impact of the gender on children's attitudes toward their disabled peers: the Albania's case. *Sociology Study*, 3(5), 363-369.

Osmanaga, F. (2013b). The role of gender in children's attitudes towards pupils with disabilities. *Život i škola*, 29(59), 405-418.

- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Aglamis, E., y Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229-239.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- Palacios, J., y Oliva, A. (2003). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 1: Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 433-451). Madrid: Alianza Editorial.
- Palad, Y. Y., Barquia, R. B., Domingo, H. C., Flores, C. K., Padilla, L. I., y Ramel, J. M. (2016). Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and Health Journal*, 9(3), 354-374.
- Pallí, C. y Martínez, L. M. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (Coord.), *Introducción a la psicología social* (pp. 183-256). Barcelona: UOC.
- Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., y Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students towards the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic School Day program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Panagiotou, A., Kudláček, M., y Evaggelinou, C. (2006). The effect of the implementation of the Paralympic School Day program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education. *Studia Kinanthropologica*, 7(2), 83-87.
- Patel, M., y Rose, J. (2014). Students' attitudes towards individuals with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(1), 90-103.
- Pardo, A., y San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.

- Paz, M. D. (1996). Validez. En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría* (pp. 49-103). Madrid: Universitat.
- Pelechado, V., García, L., y Hernández, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: planteamiento y resultados de dos programas de modificación. *Integración*, 15, 5-22.
- Peñate, W. (1986). Aceptación de la integración de niños ciegos por parte de sus compañeros. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12(34), 585-604.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Pueyo, A. (2004). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes* (Tesis doctoral). Universidad de León: Secretariado de Publicaciones.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: el Campus Inclusivo de Baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 258-271.
- Perry, T. L., Conner, A., y Shelar, D. (2008). Recreation student attitudes towards persons with disabilities: considerations for future service delivery. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 7(2), 4-14.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Pfeiffer, D. (1989). Disability simulation using a wheelchair exercise. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 7(2), 264-271.

- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Pijl, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5.
- Pijl, S. J., Frostad, P. y Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Polat, F. (2001). Changing attitudes of school psychologist towards pupils with special educational needs in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 16(1), 55-64.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Prat, M., y Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-5. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227715137.pdf
- Puig de la Bellacasa, R. (1987). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En D. Casado y M. García (Comps.). *Discapacidad e Información* (pp. 27-61). Madrid: Secretaría Ejecutiva del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Lecturas: Educación física y deportes*, 59. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>
- Reina, R. (2009). El deporte como medio de inclusión de las personas con discapacidad. En J. A. Moreno y D. González-Cutre (Eds.), *Deporte, intervención y transformación social* (pp. 367-407). Rio de Janeiro: Shape Editora.

- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., y Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248.
- Rekalde, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón*, 61(4), 109-122.
- Richardson, M. (1990). Disabled for a day. *Nursing Times*, 86(21), 66-69.
- Riggen, K., y Ulrich, D. (1993). The effects of sport participation on individual with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10(1), 42-51.
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. *Apunts*, 38, 93-98.
- Ríos, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 147-169). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ríos, M. (2006). *Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad. La integración en los juegos. Juegos específicos. Juegos motrices sensibilizadores* (5ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2012). Inclusión del alumnado con discapacidad. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 38, 7-18.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 263-274.
- Rizzo, T. L., y Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rizzo, T. L., y Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Roberts, C. M., y Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.

- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Roper, P. (1990). Changing perceptions through contact. *Disability, Handicap & Society*, 5(3), 243-254.
- Rosegard, E., Pegg, S., y Compton, D. M. (2001). Effect of Unified Sport on maladaptive behaviours among Special Olympics athletes. *Word Leisure Journal*, 43(2), 39-48.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R., y King, S. (1986a). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R., y King, S. (1986b). Improving attitudes toward the disabled: a randomized controlled trial of direct contact versus kids-on-the-Block. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(5), 302-307.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R., y King, S. (1988). Determinants of children's attitude toward disability: a review of evidence. *Children's Health Care and Development*, 17(1), 32-39.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, G. W., y Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Sable, J. R. (1995). Efficacy of physical integration, disability awareness, and adventure programming on adolescents' acceptance of individuals with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 29(3), 206-217.
- Safran, S. P. (1998). Disability portrayal in film: reflecting the past, directing the future. *Exceptional Children*, 64(2), 227-238.
- Safran, S. P. (2000). Using moves to teach students about disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 43-47.

- Salend, S. J., y Moe, L. (1983). Modifying nonhandicapped students' attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal for Special Educators*, 19(3), 22-28.
- Sandberg, L. D. (1982). Attitudes of nonhandicapped elementary school students toward school-aged trainable mentally retarded students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17(1), 30-34.
- Santana, P., y Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(49), 1-17. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista49/artactitudes336.htm>
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la Reforma* (pp.133-189). Madrid: Santillana.
- Schleien, S., Krotee, M., Mustonen, T., Kelterborn, B., y Schermer, A. (1987). The effect of integrating children with autism into a physical activity and recreation setting. *Therapeutic Recreation Journal*, 21(4), 52-62.
- Schleien, S., Rynders, J., y Mustonen, T. (1988). Art and integration: what can we create? *Therapeutic Recreation Journal*, 22(4), 18-29.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164-2182.
- Seymour, H., Reid, G., y Bloom, G. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219.
- Shannon, C. D., Schoen, B., y Tansey, T. N. (2009). The effect of contact, context, and social power on undergraduate attitudes toward persons with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 75(4), 11-18.
- Shaver, J. P., Jesunathadas, J., Curtis, C. K., y Strong, C. J. (1987). *Is there a "best" way to change attitudes toward persons with disabilities? A review of research*. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Chicago, IL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292218.pdf>

- Sherrill, C. (2003). Should social inclusion be a major goal of physical education? *Palestra*, 19(2), 56-57.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sherrill, C., Heikinaro-Johansson, P., y Slininger, D. (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of The Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 27-31, 56.
- Sherrill, C., y Yilla, A. (2004). Celebrating differences, planning practical experience, and striving toward inclusion. En C. Sherrill (Ed.), *Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan* (6th ed., pp. 26-59). New York: McGraw-Hill.
- Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumno como técnica de investigación en educación física. *Apunts*, 58, 25-33.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (1^a ed.). Barcelona: INDE.
- Siller, J. (1984). Attitudes toward the physically disabled. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 184-205). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Simpson, R. L. (1980). Modifying the attitudes of regular class students toward the handicapped. *Focus on Exceptional Children*, 13(3), 1-11.
- Siperstein, G. N., Bak, J. J., y Gottlieb, J. (1977). Effect of group discussion on children's attitudes toward handicapped peers. *Journal of Educational Research*, 70(3), 131-134.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Smedema, S. M., Ebener, D., y Grist-Gordon, V. (2012). The impact of humorous median on attitudes toward persons with disabilities. *Disability & Rehabilitation*, 34(17), 1431-1437.
- Special Olympics. (2003). *Special Olympics Unified Sports handbook*. Washington: Joseph P. Kennedy Jr. Foundation. Recuperado de <http://media.specialolympics.org/soi/files/sports/UnifiedSports.pdf>

- Special Olympics. (2014a). *Special Olympics Unified Sports*. Recuperado de <http://www.specialolympics.org/unified-sports.aspx>
- Special Olympics. (2014b). *Nuestra misión*. Recuperado de http://www.specialolympics.org/Sections/What_We_Do/Our_Mission.aspx
- Special Olympics España. (2014). *Special Olympics España*. Recuperado de <http://www.specialolympics.es/>
- Stephan, W. G., y Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743.
- Stewart, C. C. (1988). Modification of student attitudes toward disabled peers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5(1), 44-48.
- Stewart, C. C. (1990). Effect of practica types in preservice adapted physical education curriculo on attitudes toward disabled populations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 76-83.
- Strohmer, D. C., Grand, S. A., y Purcell, M. J. (1984). Attitudes toward persons with a disability: an examination of demographic factors, social context, and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 29(3), 131-145.
- Sullivan, E., y Glidden, L. M. (2014). Changing attitudes toward disabilities through Unified Sports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(5), 367-378.
- Tejero, C. M., Castro, M., y Balsalobre, C. (2012). Importancia del tamaño del efecto. Una ejemplificación estadística con medidas de condición física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(48), 715-727. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista48/artimportancia318.htm>
- Thomas, A. (2000). Stability of tringo's hierarchy of preference toward disability groups: 30 years later. *Psychological Reports*, 86(3), 1155-1156.
- Thomson, D. J., y Lillie, L. (1995). The effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to their disabled peers. *Physiotherapy*, 81(2), 746-752.
- Tirosh, E., Schanin, M., y Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israel perspective. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39(12), 811-814.

- Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray.
- Triandis, H. C., Adamopoulos, J., y Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 21-40). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Tringo, J. L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *Journal of Special Education*, 4(3), 295-306.
- Tripp, A., French, R., y Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323-332.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., y Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-36, 48.
- Tripp, A., y Sherrill, C. (1991). Attitudes theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- Tripp, A., y Sherrill, C. (2004). Inclusion, social competence, and attitude change. En C. Sherrill (Ed.), *Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan* (6th ed., pp. 240-260). New York: McGraw-Hill.
- Valentine, J. C., y Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse. Recuperado de https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Effect_Size_Substantive_Interpretation_Guidelines.pdf
- Van Biesen, D., Busciglio, A., y Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: The effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*, Olomouc. Recuperado de <http://www.eufapa.upol.cz/www/EUCAPA2006/full/vanbiesen.pdf>
- Vandercook, T. (1991). Leisure instruction outcomes: criterion performance, positive interactions, and acceptance by typical high school peers. *The Journal of Special Education*, 25(3), 320-339.

- Velázquez, R., y Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En J. L. Hernández y R. Velázquez (Coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 169-203). Barcelona: GRAO.
- Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., y Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.
- Verdugo, M. A., y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(1), 95-102.
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp.17-41). Salamanca: Amarú.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Vickerman, P., y Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., y Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(3), 182-189.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Vitón, M. J., De Los Reyes, J. L., Sellés, M. R., Calero, S., Villagra, H. A., y Luna, L. (2008). *Sensibilización en centros educativos sobre las personas con discapacidad y mayores como medida de prevención contra la discriminación. Guía de recursos didácticos en Educación Infantil*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

- Voeltz, L. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455-464.
- Voeltz, L. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(4), 380-390.
- Voeltz, L., Hemphill, N. J., Brown, S., Kishi, G., Klein, R., Fruehling, R., ..., Kube, C. (1983). The special friends program: a trainer's manual for integrated school setting (Revised Edition). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED256128.pdf>
- Vogler, E. W., Koranda, P., y Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 161-175.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37(2), 176-185.
- Watts, W. A. (1984). Attitude change: theories and methods. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 41-69). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Wentz, A. (1984). Attitudes toward the learning disabled in school and home. En R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice* (pp. 157-170). Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Westervelt, V. D., y McKinney, J. D. (1980). Effects of a film on nonhandicapped children. *Exceptional children*, 46(4), 294-296.
- Westervelt, V. D., y Turnbull, A. (1980). Children's attitudes toward physically handicapped peers and intervention approaches for attitude change. *Physical Therapy*, 60(7), 896-900.
- Wetstein-Kroft, S. B., y Vargo, J. W. (1984). Children's attitudes towards disability: a review and analysis of the literature. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 7(3), 181-195.
- Wilson, S., y Lieberman, L. (2000). Disability awareness in physical education. *Strategies*, 13(6), 12, 29-33.

- Wright, B. (1980). Developing constructive views of life with a disability. *Rehabilitation Literature*, 41(11-12), 274-279.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., y Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program Paralympic School Day on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 39(4), 63-71.
- Yazbeck, M., McVilly, K., y Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.
- Yuker, H. E. (1983). The lack of a stable order of preference for disabilities: a response to Richardson and Ronald. *Rehabilitation Psychology*, 28(2), 93-103.
- Yuker, H. E. (1988). The effect of contact on attitudes toward disabled person: some empirical generalizations. En H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 262-274). New York: Springer.
- Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 3-22.
- Yuker, H. E., Block, J. R., y Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resources Center. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044853.pdf>
- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular* (8ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

APÉNDICES

APÉNDICE A. Instrumentos de medición

A. I. Instrumento de medición original: The Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH)

INTRODUCTION AND INSTRUCTIONS FOR CATCH QUESTIONNAIRE

I'm _____ from McMaster University. We are doing a survey to find out a little bit about boys and girls your age and about what you know and think about handicapped children. I have a questionnaire that I'm going to ask you to fill out. When your teacher calls your name, please come up to get your questionnaire and leave it face down on your desk until we are ready to begin.

1. CATCH

This questionnaire is about what you know and think about handicapped children. You may have a handicap or you may know someone who is handicapped. Being handicapped means having trouble walking, talking, using your arms and hands, seeing, hearing or learning. Usually people who have handicaps have them for a long period of time unlike other people who may have a cold or a broken leg that usually gets better after a short time.

(HAVE STUDENTS FILL IN GRADE AND DATE AT TOP.) Please do not write in the boxes here on the right hand side. I will explain this form step-by-step. (READ EACH QUESTION 1-4 AND HAVE THEM COMPLETE EACH. DO NOT COMPLETE 2B.)

At the bottom of the page, there are some examples of how to fill out this questionnaire. First read the statement to yourself and then decide how you feel about the statement. You have 5 boxes to choose from (POINT TO). The first example says: (READ IT ALOUD). If you really hate talking to old people, then maybe you'd pick the box "Strongly Disagree" because you do not agree with the statement at all; or maybe you just dislike talking to old people, so you might pick the "Disagree" box; or maybe you just don't really know how you feel about the statement so you might pick the "Can't Decide" box; or maybe you do enjoy talking to old people so you might pick the box marked "agree"; or maybe you really do enjoy talking to old people, so you might pick the "Strongly Agree". Decide how you feel about the statement and then mark one of the 5 boxes - put an X through it or circle it. (ASK THEM IF THERE ARE ANY QUESTIONS ABOUT HOW TO COMPLETE IT AND ASK THEM TO TRY THE NEXT EXAMPLE. REPEAT ABOVE STATEMENTS ABOUT EACH RESPONSE IF NECESSARY. READ THE INSTRUCTIONS AT THE BOTTOM OF THE PAGE.) Go ahead and do the next four pages.

When you are finished, please check over - make sure every statement is answered.

QUESTIONNAIRE ABOUT HANDICAPPED CHILDREN

GRADE _____

DATE _____
month / day / year

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11	12	13	14	15	16	17
----	----	----	----	----	----	----

18	19
----	----

20

21	22
----	----

23

24

25	26	27	28
----	----	----	----

29

30

31	32	33
----	----	----

34	35	36
----	----	----

1. Do you have a handicap? Yes _____ No _____

a) If yes, in what way are you handicapped?

2. Do you have a friend who is handicapped? Yes _____ No _____

a) If yes, does he/she go to your school? Yes _____ No _____

b) What is his/her name?

3. In the last week have you talked to or played with a child who is handicapped? Yes _____ No _____

4. Is anyone in your family handicapped? Yes _____ No _____

a) If yes, is it yours:

Mother _____ Father _____ Brother/Sister _____

Grandparents _____ Aunt/Uncle _____ Cousin _____

EXAMPLES OF HOW TO FILL OUT THE FORM:

1. I enjoy talking to old people.

☐ STRONGLY DISAGREE ☒ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

2. Old people have difficulty remembering things.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☒ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

- THERE ARE NO RIGHT OR WRONG ANSWERS. WE JUST WANT TO KNOW YOUR IDEAS.

- PLEASE DO NOT READ AHEAD.

- THINK ABOUT EACH SENTENCE CAREFULLY.

	I wouldn't worry if a handicapped child sat next to me in class.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	37
	2. I would not introduce a handicapped child to my friends.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	38
	3. Handicapped children can do lots of things for themselves.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	39
	4. I wouldn't know what to say to a handicapped child.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	40
	5. Handicapped children like to play.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	41
	6. I feel sorry for handicapped children.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	42
	7. I would stick up for a handicapped child who was being teased.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	43
	8. Handicapped children want lots of attention from adults.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	44
	9. I would invite a handicapped child to my birthday party.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	45
	10. I would be afraid of a handicapped child.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> STRONGLY DISAGREE <input type="checkbox"/> DISAGREE <input type="checkbox"/> CAN'T DECIDE <input type="checkbox"/> AGREE <input type="checkbox"/> STRONGLY AGREE	46

11. I would talk to a handicapped child I didn't know.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 47
12. Handicapped children don't like to make friends.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 48
13. I would like having a handicapped child live next door to me.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 49
14. Handicapped children feel sorry for themselves.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 50
15. I would be happy to have a handicapped child for a special friend.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 51
16. I would try to stay away from a handicapped child.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 52
17. Handicapped children are as happy as I am.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 53
18. I would not like a handicapped friend as much as my other friends.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 54
19. Handicapped children know how to behave properly.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 55
20. In class I wouldn't sit next to a handicapped child.
☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 56

- I would be pleased if a handicapped child invited me to his house.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 47
22. I try not to laugh at someone who is handicapped.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 58
23. I would feel good doing a school project with a handicapped child.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 59
24. Handicapped children don't have much fun.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 60
25. I would invite a handicapped child to sleep over at my house.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 61
26. Being near someone who is handicapped scares me.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 62
27. Handicapped children are interested in lots of things.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 63
28. I would be embarrassed if a handicapped child invited me to his birthday party.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 64
29. I would tell my secrets to a handicapped child.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 65
30. Handicapped children are often sad.
- ☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE ☐ 66

31. I would enjoy being with a handicapped child.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

☐
67

32. I would not go to a handicapped child's house to play.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

☐
68

33. Handicapped children can make new friends.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

☐
69

34. I feel upset when I see a handicapped child.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

☐
70

35. I would miss recess to keep a handicapped child company.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

☐
71

36. Handicapped children need lots of help to do things.

☐ STRONGLY DISAGREE ☐ DISAGREE ☐ CAN'T DECIDE ☐ AGREE ☐ STRONGLY AGREE

☐
72

A. II. Instrumento de medición utilizado: cuestionario de actitudes (traducción de la CATCH)

Nº CUESTIONARIO: _____

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

A TRAVÉS DE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO QUEREMOS CONOCER TU OPINIÓN SOBRE DIFERENTES CUESTIONES RELACIONADAS CON LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, TALES COMO TUS PROPIAS PERCEPCIONES SOBRE DETERMINADOS ASPECTOS DE LAS MISMAS O TUS EXPERIENCIAS PERSONALES.

SER UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD SIGNIFICA TENER DIFICULTADES O LIMITACIONES PARA CAMINAR, HABLAR, USAR TUS BRAZOS Y MANOS, VER, OIR O DIFICULTADES PARA APRENDER.

TE ASEGURAMOS QUE LA INFORMACIÓN OBTENIDA TENDRÁ UN CARÁCTER CONFIDENCIAL Y POR ELLO MISMO ESPERAMOS SINCERIDAD EN TUS RESPUESTAS, YA QUE SÓLO ASÍ PODRÁS AYUDARNOS Y TU COLABORACIÓN PODRÁ RESULTARNOS ÚTIL.

NADIE, ABSOLUTAMENTE NADIE, EXCEPTO EL PROFESORADO Y EL ALUMNO/A IMPLICADO/A, PUEDE ACCEDER A ESTA INFORMACIÓN. ESTÁ TOTALMENTE GARANTIZADO EL ANONIMATO. Y POR SUPUESTO, JAMÁS SERÁ UTILIZADA EN TU CONTRA.

ANTES DE CONTESTAR VOLUNTARIAMENTE A CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ES MUY IMPORTANTE QUE PRIMERO LEAS ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y LUEGO SEÑALES LA RESPUESTA QUE MEJOR REFLEJA TU PUNTO DE VISTA, PARA ELLO TIENES 5 CASILLAS PARA ELEGIR. TEN EN CUENTA QUE:

- a) NO EXISTEN RESPUESTAS BUENAS O MALAS, CADA OPCIÓN INDICA SIMPLEMENTE UNA FORMA DE PENSAR DIFERENTE.
- b) PROCURA CONTESTAR A TODAS LAS FRASES, INCLUSO A AQUELLAS QUE NO SE AJUSTEN A TUS CIRCUNSTANCIAS CONCRETAS.
- c) EN CASO DE DUDA ENTRE VARIAS OPCIONES, SEÑALA AQUELLA QUE SE ACERCA MÁS A TU FORMA DE PENSAR.

POR FAVOR, SE SINCERO/A

1. DATOS GENERALES

CURSO EDAD GÉNERO (Señala: H = hombre; M = mujer)

¿TIENES ALGUNA DISCAPACIDAD?

NO ☐ SÍ ☐ En caso afirmativo, indica de qué tipo _____

2. CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

¿TIENES ALGÚN TIPO DE CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

NO ☐ SÍ ☐ En caso afirmativo, señala por favor:

Lee atentamente las opciones y señala una opción. Asigna un número diferente (1, 2...) a cada opción en caso de tener varias opciones.

RAZÓN DEL CONTACTO

- ☐ FAMILIAR
 - ☐ COMPAÑERO DE INSTITUTO
 - ☐ OCIO/AMISTAD
 - ☐ OTRAS RAZONES
- ¿Cuáles? _____

FRECUENCIA DEL CONTACTO

- ☐ TODOS LOS DÍAS
- ☐ VARIOS DÍAS A LA SEMANA
- ☐ UN DÍA A LA SEMANA
- ☐ AL MENOS UNA VEZ AL MES
- ☐ OCASIONALMENTE (la frecuencia no llega a ser mensual)

TIPO DE DISCAPACIDAD

- ☐ FÍSICA
- ☐ AUDITIVA
- ☐ VISUAL
- ☐ INTELECTUAL
- ☐ MÚLTIPLE

3. ACTITUD SOCIAL EXISTENTE ANTE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

EJEMPLOS DE CÓMO RELLENAR EL CUESTIONARIO

1. Me gusta hablar con las personas mayores.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

2. Las personas mayores tienen dificultades para recordar las cosas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

1. No me importaría que un niño con discapacidad se sentara a mi lado en clase.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

2. No presentaría a un niño con discapacidad a mis amigos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

3. Los niños con discapacidad pueden hacer muchas cosas por sí mismos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

4. No sabría qué decirle a un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

5. A los niños con discapacidad les gusta jugar.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

6. Me dan pena los niños con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

7. Defendería a un niño con discapacidad que fuera objeto de burlas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

8. Los niños con discapacidad quieren mucha atención de los adultos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

9. Invitaría a un niño con discapacidad a mi cumpleaños.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

10. Un niño con discapacidad me daría miedo.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

11. Hablaría con un niño con discapacidad al que no conociera.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

12. A los niños con discapacidad no les gusta hacer amigos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

13. Me gustaría tener a un niño con discapacidad de vecino.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

14. Los niños con discapacidad sienten lástima o pena de sí mismos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

15. Estaría contento de tener a un niño con discapacidad como amigo especial.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

16. Procuraría mantenerme alejado de un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

17. Los niños con discapacidad son tan felices como yo.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

18. Un amigo con discapacidad no me gustaría tanto como el resto de mis amigos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

19. Los niños con discapacidad saben cómo comportarse correctamente.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

20. No me sentaría al lado de un niño con discapacidad en clase.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

21. Me alegraría si un niño con discapacidad me invitara a su casa.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

22. Procuero no mirar a alguien que tiene discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

23. Me sentiría bien haciendo un trabajo de clase con un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

24. Los niños con discapacidad no se divierten mucho.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

25. Invitaría a un niño con discapacidad a dormir en mi casa.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

26. Me da miedo estar cerca de alguien que tiene discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

27. A los niños con discapacidad les interesan muchas cosas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

28. Me daría vergüenza si un niño con discapacidad me invitara a su cumpleaños.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

29. Le contaría mis secretos a un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

30. Los niños con discapacidad a menudo están tristes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

31. Disfrutaría estando con un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

32. No iría a jugar a casa de un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

33. Los niños con discapacidad pueden hacer nuevos amigos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

34. Me siento disgustado cuando veo a un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

35. Perdería un recreo por hacer compañía a un niño con discapacidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

36. Los niños con discapacidad necesitan mucha ayuda para hacer las cosas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN

A. III. Diario del alumnado

DATOS GENERALES	
CENTRO	
PROFESOR	
Nº SESIÓN	
FECHA	
¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO? ¿Y LO QUE MENOS? Justifica tu respuesta	
¿QUÉ HAS APRENDIDO HOY EN ESTA SESIÓN?	
ENUNCIA BREVEMENTE LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE HAS TENIDO DURANTE LA CLASE A MEDIDA QUE SABÍAS MÁS SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	
¿EN QUÉ HA CAMBIADO TU OPINIÓN (POSITIVA O NEGATIVAMENTE) CON RESPECTO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD TRAS LA SESIÓN DE HOY?	
¿ES EDUCATIVO O POSITIVO TRABAJAR ESTOS CONTENIDOS EN EDUCACIÓN FÍSICA? ¿RECOMIENDAS QUE SE IMPARTA EN OTROS IES O EN OTROS CURSOS SUPERIORES?	
¿QUIERES DESTACAR ALGUNA OTRA CUESTIÓN?	
VALORACIÓN GLOBAL	
A tenor de tus respuestas, evalúa mediante una escala de 1 a 10 la sesión.	

A. IV. Diario del profesorado

DATOS GENERALES				
CENTRO				
PROFESOR				
Nº SESIÓN				
FECHA				
INDICADORES				
	SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
He utilizado estrategias organizativas que minimicen la pérdida de tiempo				
He presentado la información de manera clara, asegurándome de su comprensión				
He animado al alumnado a participar el mayor tiempo posible en la tarea				
He mantenido un ambiente positivo pero relajado para reforzar el aprendizaje del alumnado				
Me he esforzado en tratar al alumnado por igual evitando razones de sexo o nivel de habilidad				
He elogiado los éxitos de los alumnos y motivado en los fracasos				
He fomentado la cooperación por encima de la competición				
Me he mostrado receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado				
He ofrecido ayuda individual al alumnado cuando la han necesitado				
He ajustado la tarea a las habilidades del alumnado				
He censurado los comportamientos y actitudes negativas y alabado las positivas				
GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS				
DIFICULTADES / MODIFICACIONES SOBRE LO PROGRAMADO				
OBSERVACIONES, PROPUESTAS, ANÉCDOTAS...				

A. V. Grupo de discusión

DATOS GENERALES	
CENTRO	
PROFESOR	
FECHA	
ASPECTOS RELEVANTES	
	COMENTARIO
En cuanto a los participantes del programa	
En cuanto a las personas con discapacidad en general	
En cuanto a las personas sin discapacidad en general	

En cuanto al programa	¿Os esperabais este tipo de actividades?	
	¿Qué actividad os ha gustado más? ¿Y la que menos? ¿Por qué?	
	¿Qué sesión os ha gustado más? ¿Y la que menos? ¿Por qué?	
	¿Pensáis que este programa hubiera sido lo mismo sin contar con las entidades que nos han ayudado?	
	¿Qué otra actividad o cuestión os gustaría conocer o practicar?	
	¿Creéis que es educativo o positivo este tipo de actividades en Educación Física?	
¿QUIERES RECOGER ALGÚN OTRO ASPECTO?		

A. VI. Cuestionario de valoración del programa

DATOS GENERALES	
CENTRO	
PROFESOR	
FECHA	
ASPECTOS A VALORAR	
	COMENTARIO
¿Los objetivos didácticos están formulados de forma precisa?	
¿Los contenidos han sido potencialmente motivadores?	
¿Los contenidos tienen una secuenciación lógica?	
¿Las actividades han sido adecuadas?	
¿Ha sido suficiente y útil el material entregado?	
¿Cómo crees que ha influido el programa en el alumnado?	
¿De qué manera ha repercutido el programa en ti?	
Puntos fuertes y puntos débiles de la propuesta	
¿Cómo se puede mejorar el programa?	
¿TIENES ALGO QUE AÑADIR?	

A. VII. Descripción de las categorías establecidas en el análisis de contenidos

Descripción de las categorías establecidas en el análisis de los diarios del alumnado y los grupos de discusión

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE SUSCITAN LAS ACTIVIDADES	CAT1	Comentarios que realiza el alumnado sobre las emociones y sentimientos relacionados con las actividades que se han llevado a cabo en la sesión
Entusiasmo	CAT1.1	Hace referencia a la alteración intensa y agradable del ánimo que suscita interés expectante en una actividad
Entretenimiento	CAT1.2	Hace referencia a una actividad que divierte, que es grata y placentera
Novedad	CAT1.3	Hace referencia a la admiración o extrañeza que causa una actividad inesperada, no vista o conocida
Curiosidad	CAT1.4	Hace referencia al deseo de saber o averiguar algo más sobre una actividad
Aburrimiento	CAT1.5	Hace referencia al cansancio, fastidio o tedio que origina una actividad
Miedo	CAT1.6	Hace referencia al recelo o aprensión que suscita una actividad por un riesgo o daño real o imaginario
Estrés	CAT1.7	Hace referencia a la tensión o angustia provocada por una actividad
Dificultad	CAT1.8	Hace referencia al inconveniente que impide realizar una actividad bien y pronto
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS QUE SUSCITAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	CAT2	Comentarios que realiza el alumnado sobre las emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad al ahondar en las posibilidades de los mismos de llevar una vida plena, y en la discapacidad en general
Alegría	CAT2.1	Hace referencia al sentimiento grato, de satisfacción que despiertan las personas con discapacidad
Admiración	CAT2.2	Hace referencia a tener a las personas con discapacidad gran estima por considerar que tienen cualidades extraordinarias
Curiosidad	CAT2.3	Hace referencia al deseo de saber o averiguar algo más sobre las personas con discapacidad
Asombro	CAT2.4	Hace referencia al efecto de sorpresa provocado por las personas con discapacidad
Empatía	CAT2.5	Hace referencia a la identificación de un sujeto con el estado o situación de las personas con discapacidad
Lástima	CAT2.6	Hace referencia a la compasión o pesadumbre suscitada por las personas con discapacidad
Miedo	CAT2.7	Hace referencia al recelo o aprensión que suscitan las personas con discapacidad por riesgo real o imaginario
Soledad	CAT2.8	Hace referencia a la sensación de carencia de compañía de las personas con discapacidad
Impotencia	CAT2.9	Hace referencia a la irritación o enojo que suscita la posición de desventaja de las personas con discapacidad
VALORES APRENDIDOS	CAT3	Comentarios que realiza el alumnado sobre los principios o marcos fundamentales de comportamiento que permiten a las personas vivir en comunidad
Igualdad	CAT3.1	Hace referencia a la aptitud legal para ser sujeto de derechos y obligaciones y al trato idéntico que un organismo, grupo o individuo le brinda a las personas con discapacidad
Esfuerzo	CAT3.2	Hace referencia al ánimo o voluntad para conseguir o superar algo venciendo dificultades
Respeto	CAT3.3	Hace referencia a la aceptación de ideas, creencias o personas con capacidades diferentes
Integración / No discriminación	CAT3.4	Hace referencia al concepto normativo que pone énfasis en el derecho de las personas a formar parte de una comunidad
Cooperación	CAT3.5	Hace referencia a prestar ayuda u obrar conjuntamente con otros para conseguir un mismo fin
PERCEPCIÓN POSITIVA DE LA DISCAPACIDAD		Comentarios realizados por el alumnado libres de prejuicios y estereotipos clásicos
Normalidad		Hace referencia a la percepción de la discapacidad y/o de las personas con discapacidad como condición y/o personas que se ajustan a lo que la sociedad establece como normal o común
Capacidad		Hace referencia a la aptitud o cualidad que disponen todas las personas para el buen ejercicio de algo
Independencia		Hace referencia a la capacidad de las personas con discapacidad para realizar actividades cotidianas de su vida de manera autónoma
ESTEREOTIPOS CLÁSICOS ASOCIADOS A LA DISCAPACIDAD	CAT4	Comentarios realizados por el alumnado que se ajustan a la manera tradicional con la que se ha entendido la discapacidad y las personas con discapacidad
Dependientes	CAT4.1	Hace referencia a la limitación de las personas con discapacidad para realizar actividades cotidianas de su vida de manera autónoma
Incapaces	CAT4.2	Hace referencia a la dificultad, falta de capacidad o aptitud de las personas con discapacidad para hacer algo
Diferentes	CAT4.3	Hace referencia a la visión de las personas con discapacidad distintas de las personas sin discapacidad
CONCEPTOS APRENDIDOS	CAT5	Comentarios que realiza el alumnado que enfatizan los conocimientos aprendidos durante el programa
Accesibilidad universal	CAT5.1	Hace referencia a los conocimientos aprendidos sobre las condiciones idóneas que debe cumplir el entorno para que pueda ser accesible a las personas con discapacidad
Discapacidad en general	CAT5.2	Hace referencia a los conocimientos aprendidos sobre la discapacidad en general (definición, tipos y características...)
Deporte para personas con discapacidad	CAT5.3	Hace referencia a los conocimientos aprendidos sobre las posibilidades deportivas de las personas con discapacidad, así como deportes específicos (modalidades deportivas, adaptaciones...)
Ayudas técnicas	CAT5.4	Hace referencia a los conocimientos aprendidos sobre los elementos de apoyo utilizados por las personas con discapacidad destinados a facilitar su participación en el entorno
Entidades pro-discapacidad	CAT5.5	Hace referencia a los conocimientos aprendidos sobre las diferentes entidades u organizaciones que promueven la inclusión de las personas con discapacidad
Beneficios de la AFD para personas con discapacidad	CAT5.6	Hace referencia a los conocimientos aprendidos sobre los beneficios que reporta la actividad físico-deportiva (AFD) a las personas con discapacidad
DIRECCIÓN DEL CAMBIO DE OPINIÓN	CAT6	Comentarios que realiza el alumnado sobre la dirección del posible cambio de opinión, generado por el desarrollo de la sesión, sobre la discapacidad y las personas con discapacidad
Positivo	CAT6.1	Hace referencia a un cambio de opinión en sentido positivo
Negativo	CAT6.2	Hace referencia a un cambio de opinión en sentido negativo
Sin cambio	CAT6.3	Hace referencia a la ausencia de cambio de opinión
CARÁCTER EDUCATIVO Y RECOMENDABLE DE LOS CONTENIDOS	CAT7	Comentarios que realiza el alumnado sobre el carácter educativo y recomendable de los contenidos para llevarlos a cabo en otros IES y/o cursos superiores
Sí	CAT7.1	Hace referencia al carácter educativo de los contenidos y lo apropiado de llevarlo a cabo en otros IES y/o cursos superiores
No	CAT7.2	Hace referencia al carácter no educativo de los contenidos y lo inapropiado de llevarlo a cabo en otros IES y/o cursos superiores
PROPUESTAS DE MEJORA	CAT8	Comentarios que realiza el alumnado destinados a reforzar y mejorar el programa
Realización de salidas extraescolares	CAT8.1	Hace referencia a la posibilidad de realizar actividades complementarias fuera del horario o lugar académico de referencia
Práctica de más deportes para personas con discapacidad	CAT8.2	Hace referencia a la posibilidad de ampliar el número de modalidades deportivas para personas con discapacidad practicadas

Descripción de las categorías establecidas en el análisis de los diarios del profesorado

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS	CAT1	Comentarios que realiza el profesorado sobre la obtención de los objetivos planteados para la sesión
Alto	CAT1.1	Hace referencia a un grado de consecución alto
Medio-alto	CAT1.2	Hace referencia a un grado de consecución medio-alto
Medio	CAT1.3	Hace referencia a un grado de consecución medio
Bajo	CAT1.4	Hace referencia a un grado de consecución bajo
DIFICULTADES ENCONTRADAS	CAT2	Comentarios que realiza el profesorado sobre los inconvenientes que han entorpecido la ejecución correcta del programa
Contenido no ajustado al tiempo real de clase	CAT2.1	Hace referencia a la gran cantidad de contenidos a impartir en la sesión para un tiempo real de clase limitado
Dificultad para explicar de manera sencilla y comprensible algunos conceptos	CAT2.2	Hace referencia a la complejidad a la hora de explicar algunos conceptos que ha impedido a los alumnos su rápido entendimiento
Dificultad para explicar de manera sencilla y comprensible algunas actividades	CAT2.3	Hace referencia a la complejidad a la hora de explicar algunas actividades que ha impedido a los alumnos su rápido entendimiento
Bajo interés por parte del alumnado	CAT2.4	Hace referencia a una intención o voluntad hacia la actividad escasa
Incumplimiento de las reglas de la actividad practicada	CAT2.5	Hace referencia a la falta de respeto hacia las reglas o normas de las actividades
Escasez de material	CAT2.6	Hace referencia a la limitación de material para el desarrollo de algunas actividades
Comportamientos disruptivos del alumnado	CAT2.7	Hace referencia a las actuaciones inapropiadas o conductas antisociales por parte de algunos alumnos que amenazaron el proceso de enseñanza-aprendizaje
Organización de las actividades (horarios, instalaciones...)	CAT2.8	Hace referencia al esfuerzo acometido por el profesorado para ajustar los requerimientos de la sesión (recursos materiales, instalaciones, colaboradores...) a los horarios, materiales e instalaciones disponibles
Problemas con los recursos técnicos	CAT2.9	Hace referencia a los inconvenientes de última hora derivados del uso de las nuevas tecnologías
No distinción entre juego y actividad sensibilizadora	CAT2.10	Hace referencia a la consideración, por parte de los estudiantes, de las actividades como un juego y no como una actividad con fines sensibilizadores
MODIFICACIONES REALIZADAS	CAT3	Comentarios que realiza el profesorado sobre las variaciones realizadas sobre lo inicialmente programado
Priorización de contenidos	CAT3.1	Hace referencia a la selección de contenidos en función del tiempo disponible y las necesidades del grupo
Adaptación y/o incorporación de recursos	CAT3.2	Hace referencia al ajuste, modificación y/o incorporación de nuevos recursos no incluidos inicialmente en la sesión
Participación conjunta de grupos	CAT3.3	Hace referencia al agrupamiento de los dos grupos de un mismo centro para la realización de actividades puntuales
PUNTOS FUERTES DE LAS ACTIVIDADES O DE LA SESIÓN	CAT4	Comentarios que realiza el profesorado acerca de las fortalezas de las actividades o de la sesión
Aprendizaje del alumnado	CAT4.1	Hace referencia a la adquisición por parte de alumnado de los contenidos impartidos, ya sean conceptuales, actitudinales o procedimentales
Actividades atractivas	CAT4.2	Hace referencia a la programación de actividades, por lo general, motivadoras y que despiertan el interés del alumnado
Participación positiva de los alumnos	CAT4.3	Hace referencia a la percepción que tiene el profesorado de la participación activa o implicación del alumnado en la realización de las tareas propuestas, dentro de las posibilidades o responsabilidad que le es otorgada por el profesor
Desarrollo de admiración hacia personas con discapacidad	CAT4.4	Hace referencia a la exteriorización, durante la sesión, de sentimientos de estima hacia las personas con discapacidad por considerarlas personas con cualidades extraordinarias
Utilidad de la reflexión final	CAT4.5	Hace referencia a lo positivo que es dedicar un tiempo al final de cada sesión para la reflexión o puesta en común
Censura de conductas disruptivas entre compañeros	CAT4.6	Hace referencia a la reprobación por parte de algunos compañeros de las actuaciones inapropiadas de sus iguales
Gratitud por parte de las entidades colaboradoras	CAT4.7	Hace referencia al apoyo y aprobación del proyecto manifestado por entidades y particulares que colaboraron en la propuesta
Afecto entre alumnos con y sin discapacidad	CAT4.8	Hace referencia al trato cordial y cariñoso entre alumnos con y sin discapacidad
Toma de conciencia de la accesibilidad del centro	CAT4.9	Hace referencia a la capacidad de los alumnos para valorar la adaptación o inadaptación de sus centros para que estudien en ellos personas con discapacidad
PUNTOS DÉBILES DE LAS ACTIVIDADES O DE LA SESIÓN	CAT5	Comentarios que realiza el profesorado acerca de las debilidades de las actividades o de la sesión
Actividades poco atractivas	CAT5.1	Hace referencia a actividades puntuales poco motivadoras que no despiertan el interés o satisfacen las necesidades del alumnado
Participación pasiva de los alumnos	CAT5.2	Hace referencia a la percepción que tiene el profesorado de la participación pasiva o escasa implicación del alumnado en la realización de las tareas propuestas, dentro de las posibilidades o responsabilidad que le es otorgada por el profesor
Pequeños accidentes con el material	CAT5.3	Hace referencia a los contratiempos surgidos con el uso del material
Aparición de sentimientos de lástima durante la sesión	CAT5.4	Hace referencia a la pesadumbre manifestada por algún alumno hacia las personas con discapacidad durante la sesión
PROPUESTAS DE MEJORA	CAT6	Comentarios que realiza el profesorado destinados a reforzar y mejorar el programa
Aumentar el número de sesiones o tiempo por sesión	CAT6.1	Hace referencia a la necesidad de aumentar el número de sesiones o el tiempo dedicado a cada sesión
Reformular el orden de las sesiones	CAT6.2	Hace referencia a la posibilidad de modificar el orden de las sesiones, y por ende, de los contenidos
Organizar la jornada de reflexión en pequeños grupos	CAT6.3	Hace referencia a la posibilidad de plantear la jornada de reflexión (sesión número 8) en pequeños grupos
Mayor disponibilidad de material	CAT6.4	Hace referencia a la posibilidad de contar con un mayor número de algunos recursos materiales
Actividades más dinámicas	CAT6.5	Hace referencia a la posibilidad de plantear actividades más vitalistas, que demanden más movimiento
Propuesta de actividades interdisciplinares	CAT6.6	Hace referencia a la posibilidad de contar con otras áreas para desarrollar conjuntamente algunas de las actividades del programa
Continuidad de la propuesta a lo largo de la ESO	CAT6.7	Hace referencia a la posibilidad de desarrollar el programa a lo largo de toda la ESO
Continuidad de la propuesta fuera del centro	CAT6.8	Hace referencia a la posibilidad de ofrecer a los alumnos la participación o colaboración en actividades de voluntariado fuera del centro

Descripción de las categorías establecidas en el análisis de los cuestionarios de valoración del programa

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
FORMULACIÓN PRECISA DE LOS OBJETIVOS	CAT1	Comentarios que realiza el profesorado sobre la precisa formulación de los objetivos en los programas
Si	CAT1.1	Hace referencia a la formulación precisa, clara y entendible de los objetivos
No	CAT1.2	Hace referencia a una formulación de los objetivos poco precisa o ambigua
CONTENIDOS POTENCIALMENTE MOTIVADORES	CAT2	Comentarios que realiza el profesorado sobre la potencialidad de los contenidos a la hora de motivar al alumnado ¹
Si	CAT2.1	Hace referencia a la inclusión en los programas de contenidos motivadores
No	CAT2.2	Hace referencia a la inclusión en los programas de contenidos poco motivadores
No todos	CAT2.3	Hace referencia a la inclusión en los programas de algunos contenidos poco motivadores
SECUENCIACIÓN LÓGICA DE LOS CONTENIDOS	CAT3	Comentarios que realiza el profesorado sobre la secuenciación de los contenidos
Si	CAT3.1	Hace referencia a una secuenciación de contenidos lógica y ordenada
No	CAT3.2	Hace referencia a una secuenciación poco ordenada e incoherente de los contenidos
ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	CAT4	Comentarios que realiza el profesorado sobre lo apropiado de las actividades propuestas (tareas, ejercicios, o similar)
Si	CAT4.1	Hace referencia a la propuesta de actividades adecuadas para conseguir los objetivos previstos
No	CAT4.2	Hace referencia a la propuesta de actividades poco adecuadas para conseguir los objetivos previstos
UTILIDAD DEL MATERIAL ENTREGADO	CAT5	Comentarios que realiza el profesorado sobre la utilidad del material entregado
Si	CAT5.1	Hace referencia al provecho y conveniencia del material entregado
No	CAT5.2	Hace referencia a la entrega de material poco provechoso
A veces	CAT5.3	Hace referencia a la entrega de material poco provechoso para la realización de algunas actividades
SUFICIENCIA DEL MATERIAL ENTREGADO	CAT6	Comentarios que realiza el profesorado sobre la cantidad adecuada del material entregado
Si	CAT6.1	Hace referencia a la cantidad adecuada de material a disposición del profesorado
No	CAT6.2	Hace referencia a la entrega insuficiente de material
A veces	CAT6.3	Hace referencia a la entrega insuficiente de material para la realización de algunas actividades
REPERCUSIÓN DEL PROGRAMA EN EL ALUMNADO	CAT7	Comentarios generales que realiza el profesorado acerca de los efectos que ha tenido el programa en el alumnado
Positiva	CAT7.1	Hace referencia a la repercusión positiva del programa en el alumnado
Negativa	CAT7.2	Hace referencia a la repercusión negativa del programa en el alumnado
REPERCUSIÓN DEL PROGRAMA EN EL PROFESORADO	CAT8	Comentarios generales que realiza el profesorado sobre el efecto que ha tenido el programa sobre ellos mismos
Conocimiento de nuevos contenidos sobre discapacidad	CAT8.1	Hace referencia a una mayor amplitud en la visión de la discapacidad que va a dotar al profesorado de nuevas herramientas pedagógicas
Mejora en el conocimiento sobre la discapacidad	CAT8.2	Hace referencia a un incremento en el conocimiento de los profesores de la discapacidad (conceptos, tipos y características...)
Apreciación de la necesidad de programas de sensibilización	CAT8.3	Hace referencia al reconocimiento de la labor que tiene este tipo de programas en el contexto educativo
Conocimiento y práctica con nuevos materiales	CAT8.4	Hace referencia a las nuevas posibilidades educativas que conlleva el conocimiento de nuevos recursos materiales
Aportación de nuevos referentes motivacionales	CAT8.5	Hace referencia a las posibilidades de apelar a los valores que encarnan las personas con discapacidad para que el alumnado tome a estos como ejemplos a seguir
PUNTOS FUERTES DEL PROGRAMA	CAT9	Comentarios que realiza el profesorado acerca de los aspectos más sobresalientes del programa
Experimentación de la discapacidad	CAT9.1	Hace referencia a la simulación de diferentes discapacidades que son planteadas
Contacto con personas con discapacidad	CAT9.2	Hace referencia a las situaciones de contacto con personas con discapacidad, ya sea contacto directo o indirecto, que son planteadas
Diversidad de recursos disponibles	CAT9.3	Hace referencia a la variedad de recursos (audiovisuales, bibliográficos, materiales...) con los que cuenta el programa
PUNTOS DÉBILES DEL PROGRAMA	CAT10	Comentarios que realiza el profesorado acerca de las debilidades del programa
Marco teórico extenso	CAT10.1	Hace referencia al elevado volumen de contenidos eminentemente teóricos
Contenido no ajustado al tiempo real de clase	CAT10.2	Hace referencia a la gran cantidad de contenidos a impartir en una sesión para un tiempo real de clase limitado
Actividades puntuales poco dinámicas / prácticas	CAT10.3	Hace referencia a actividades que implican poco contenido de carácter práctico
PROPUESTAS DE MEJORA	CAT11	Comentarios que realiza el profesorado destinados a reforzar y mejorar el programa
Aumentar el número de sesiones o tiempo por sesión	CAT11.1	Hace referencia a la necesidad de aumentar el número de sesiones o el tiempo dedicado a cada sesión
Reformular el orden de las sesiones	CAT11.2	Hace referencia a la posibilidad de modificar el orden de las sesiones, y por ende, de los contenidos
Organizar la jornada de reflexión en pequeños grupos	CAT11.3	Hace referencia a la posibilidad de plantear la jornada de reflexión (sesión número 8) en pequeños grupos
Mayor disponibilidad de material	CAT11.4	Hace referencia a la posibilidad de contar con un mayor número de algunos recursos materiales
Actividades más dinámicas	CAT11.5	Hace referencia a la posibilidad de plantear actividades más vitalistas, que demanden más movimiento
Propuesta de actividades interdisciplinares	CAT11.6	Hace referencia a la posibilidad de contar con otras áreas para desarrollar conjuntamente algunas de las actividades del programa
Continuidad de la propuesta a lo largo de la ESO	CAT11.7	Hace referencia a la posibilidad de desarrollar el programa a lo largo de toda la ESO
Continuidad de la propuesta fuera del Centro	CAT11.8	Hace referencia a la posibilidad de ofrecer a los alumnos la participación o colaboración en actividades de voluntariado fuera del centro

¹ En tendemos que los contenidos no son motivadores per se, sino que dependen de cómo estos son planteados

APÉNDICE B. Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad

B. I. Guías didácticas

B. II. Cuestionario de validación de contenido

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO							
PROGRAMA							
EVALUADOR							
INSTRUCCIONES							
<p>EN ESTE CUADERNILLO SE PRESENTAN UNA SERIE DE ÍTEMS EN RELACIÓN CON EL <i>PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD</i>.</p> <p>TRAS CONSULTAR LA CARPETA DEL PROFESOR Y CONOCER EN QUÉ CONSISTE ESTE PROGRAMA, LE ROGAMOS QUE VALORE CADA UNO DE LOS ASPECTOS DESCRITOS MÁS ABAJO.</p> <p>PARA ELLO CUENTA CON UNA ESCALA DE CINCO PUNTOS DONDE 1 ES NADA ADECUADO O NULA PERTINENCIA Y 5 ES TOTALMENTE ADECUADO O MÁXIMA PERTINENCIA. TAMBIÉN DISPONE DE UN ESPACIO EN BLANCO POR SI QUIERE EXPONER INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA SI ES SU DESEO.</p>							
APARTADO	ASPECTO A VALORAR	ADECUACIÓN O PERTINENCIA					COMENTARIO
		NINGUNA			MÁXIMA		
		1	2	3	4	5	
PROPUESTA DIDÁCTICA	1. RELACIÓN CON LA NORMATIVA VIGENTE						
	2. ASEQUIBILIDAD RESPECTO AL NIVEL ESCOLAR AL QUE VA DIRIGIDO (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)						
	3. VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA DIDÁCTICA						
	4. ESTRUCTURA Y REDACCIÓN TÉCNICAMENTE CORRECTAS						
	5. ASEQUIBILIDAD DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS PLANTEADOS						
	6. PRECISIÓN EN LA FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS						
	7. FUNCIONALIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD DE LOS CONTENIDOS PARA EL ALUMNO						
	7. GRADO DE COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS Y CONTENIDOS						
	9. SECUENCIACIÓN LÓGICA DE LOS CONTENIDOS						
	10. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE CONTENIDOS ADECUADA						

	11. NÚMERO DE SESIONES ADECUADO A LOS OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES						
	12. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE CONTRIBUYEN A ALCANZAR LOS OBJETIVOS EN EL TIEMPO PREVISTO						
	13. RECURSOS PERSONALES SUFICIENTES Y NECESARIOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA PROPUESTA						
	14. PLANIFICACIÓN CORRECTA DE LAS TRES FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN (INICIAL, FORMATIVA Y FINAL)						
SESIONES	15. ESTRUCTURACIÓN LÓGICA Y ORDENADA						
	16. OBJETIVOS Y CONTENIDOS AJUSTADOS A LA DURACIÓN DE LAS SESIONES						
	17. INFORMACIÓN SUFICIENTE PARA QUE SEA DESARROLLADA POR EL PROFESOR						
ACTIVIDADES	18. CONTRIBUCIÓN A LA CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS						
	19. SELECCIÓN DE ACTIVIDADES AJUSTADA A LOS INTERESES Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO						
	20. FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO						
	21. TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN POSITIVA DE LA DISCAPACIDAD, LIBRE DE ESTEREOTIPOS						
	22. VARIEDAD QUE DOTE AL ALUMNO DE UNA AMPLIA GAMA DE CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS						
	23. VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN Y EL LENGUAJE UTILIZADO EN LAS PRESENTACIONES AUDIOVISUALES						
	24. UTILIDAD DEL PLANTEAMIENTO OPCIONAL EN ALGUNAS ACTIVIDADES						
FICHAS DE EVALUACIÓN	25. EFICACIA PARA PROPORCIONAR DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INTERÉS						
	26. REDACCIÓN CLARA Y CONCISA AL ALCANCE DE LA COMPRENSIÓN DE LOS RECEPTORES						
	27. NÚMERO ADECUADO DE CUESTIONES QUE RECOGEN						

	28. POSIBILIDAD DE SER APLICADAS EN EL CONTEXTO						
RECURSOS DIDÁCTICOS	29. ADECUADA CANTIDAD DE MATERIAL COMPLEMENTARIO						
	30. EFECTIVIDAD DEL MATERIAL DIDÁCTICO COMPLEMENTARIO						
FORMATO DE PRESENTACIÓN	31. FACILIDAD DE USO						
	32. CALIDAD DE DISEÑO (CLARO/ATRACTIVO)						
	33. MINIMIZA EL TIEMPO EMPLEADO POR EL PROFESOR EN LA PREPARACIÓN DE LAS SESIONES						
OTROS COMENTARIOS NO RECOGIDOS PREVIAMENTE							

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

B. III. Dossier informativo del programa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD
HUMANA**



**PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN
SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

IES _____ *(Madrid)*

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Llenos de energía, curiosidad y de un espíritu que no se extingue fácilmente, los jóvenes tienen en sus manos la capacidad de cambiar los modelos de conducta sociales negativos y romper con el ciclo de la violencia y la discriminación que se transmite de generación en generación. Con su creatividad, energía y entusiasmo, los jóvenes pueden cambiar el mundo de forma impresionante, logrando que sea un lugar mejor, no sólo para ellos mismos sino también para todos (UNICEF, 2002, p. 3).

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA

La *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)* del año 2008, operación estadística realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en colaboración con el Ministerio de Sanidad y Política Social, cifra en 8,5% la población española que tiene algún tipo de discapacidad. Esto supone 3.847.900 personas con discapacidad en nuestro país.

Más concretamente, en el documento *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2009-2010* publicado el pasado 28 de junio de 2011, se informa que durante el curso 2009-2010 eran 13.335 alumnos con distintas discapacidades y con Necesidades Educativas Especiales los que estaban escolarizados en el total de Centros de la región. Esto nos da una idea de la heterogeneidad que encontramos en nuestros centros de enseñanza y la necesidad de los centros de enseñanza de un esfuerzo para acometer una educación inclusiva.

Uno de los aspectos importantes a considerar en la inclusión de las personas con discapacidad es el de las actitudes que sus iguales y las personas de su entorno tienen hacia ellos, no sólo de su círculo más íntimo, sino también de su ámbito social.

La historia ha demostrado que las personas que son devaluadas es probable que sean maltratadas, es decir, rechazadas, segregadas, o incluso perseguidas. El grupo de personas que poseen atributos que los llevan a ser etiquetados con discapacidad son los principales candidatos para la desvalorización social (Lyons, 1990).

En este sentido, la escuela cumple un importante papel a la hora de crear, transmitir y modificar las actitudes. Entre los muchos fines que le son asignados a la escuela está el aceptar la diversidad, posibilitando el desarrollo y participación en la sociedad de todas las personas sean cuales sean sus diferencias (De los Reyes et al., 2008).

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Guitart (2002) señala el centro escolar como uno de los contextos relevantes de aprendizaje actitudinal, al llevarse a cabo en su seno unas intenciones educativas actitudinales de forma planificada, y estar conformado por un conjunto de personas que ofrecen modelos y maneras de comportarse imbuidos de valores y actitudes determinados.

La educación es el paso inicial en la promoción de actitudes positivas hacia las personas discapacitadas (Lockhart, French y Gench, 1998; Shannon, Schoen y Tansey, 2009). Los profesores deben ayudar a sus estudiantes a ser conscientes y respetuosos con las diferencias individuales, incluyendo las discapacidades. La implicación del profesor es determinante para la promoción de valores sociales y personales en la vida escolar y cotidiana del alumno. Las actitudes del profesor influyen en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un clima de clase donde no solo se asegure el aprendizaje sino también la aceptación de las diferencias individuales (Heikinaro-Johanson y Sherrill, 1994).

Por todo lo apuntado, *"resulta necesario desarrollar programas de intervención [como el que se presenta en este documento] con el fin de anular los prejuicios negativos. Los programas de cambio de actitudes, en la medida en que promueven la aceptación y normalización de estas personas, representan un tipo de intervención psicológica adecuado y eficaz"* (Aguado, Alcedo y Arias, 2008, p. 698).

Los resultados de estos estudios proporcionarán información básica sobre las actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad y orientarán en el proceso de mejora de nuevos programas que favorezcan la inclusión social de las personas con discapacidad.

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El programa educativo de sensibilización sobre las personas con discapacidad tiene dos grandes objetivos generales: (1) fomentar en la comunidad educativa actitudes positivas hacia las personas con discapacidad como medida de prevención contra la discriminación, y (2) dotar al profesor de una herramienta que pueda ayudarle a mejorar su tarea educativa en el ámbito de las actitudes. En un plano más concreto, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Acceder y establecer lazos de unión con organizaciones o entidades destacables en el mundo de la discapacidad.
2. Mejorar las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad, proporcionándoles información sobre la discapacidad, desarrollando la empatía y el sentimiento de valía hacia dicho colectivo.

METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

Participantes

Los participantes del programa serán los alumnos de diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid, correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Más concretamente, se pretende la participación de 8 - 10 Institutos de Enseñanza Secundaria y 400 alumnos.

Consentimiento informado

El consentimiento informado se obtendrá de todos los centros participantes. Los participantes serán informados de la finalidad del programa y la garantía de anonimato y confidencialidad. Además, tras la finalización del programa, los participantes tendrán a su disposición un informe de los resultados a través del centro educativo.

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Procedimiento

Podemos dividir el procedimiento de aplicación del programa en varias etapas, atendiendo a un criterio temporal.

1. Contacto con el departamento de Educación Física y los profesores que se muestren comprometidos.
2. Solicitud a los centros del consentimiento informado para posibilitar la puesta en práctica del programa.
3. Selección de los grupos que van a participar en el programa (dos grupos, un grupo de primero de ESO y otro grupo de segundo de ESO).
4. Aplicación del cuestionario inicial o pretest.
5. Puesta en práctica del programa. El programa se concreta en ocho sesiones. Se realizarán dentro del horario lectivo asignado a la asignatura de Educación Física para cada uno de los grupos seleccionados. Consta de un conjunto de actividades que tratan de aportar información acerca de las personas con discapacidad en general y su vinculación a la práctica de actividades físico-deportivas en particular.
6. Aplicación del cuestionario final o primer postest. Se llevará a cabo en los mismos términos que el cuestionario inicial.
7. Aplicación del segundo postest. Se llevará a cabo meses después de haber finalizado el programa y en los mismos términos que los cuestionarios precedentes.
8. Elaboración de informes y presentación al centro y padres que lo soliciten.

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Recursos

No se necesitarán recursos didácticos, materiales o ambientales más allá de los que precisa el Departamento de Educación Física en su labor diaria. En todo caso, aquellos materiales específicos para realización del programa, en caso de ser necesarios, serán aportados por los coordinadores del programa o por las entidades colaboradoras. Es por ello, por lo que no supondrá un gasto extra al departamento o centro educativo, ni un exceso de tiempo en la preparación y elaboración de dichos materiales.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA

Los beneficios directos para los participantes serán un mayor conocimiento y conciencia en relación a las personas con discapacidad, valorando a los mismos por lo que son y no por lo que les falta, admirando sus capacidades y no sus limitaciones. Lo que sin duda dará lugar a comportamientos más igualitarios dentro de la sociedad.

Otro beneficiario del programa, sin duda, va a ser el profesor de Educación Física, que contará en el futuro con las herramientas, conocimientos y experiencia que le posibilite llevar a cabo la implementación de programas para el desarrollo de valores y actitudes positivas hacia colectivos desfavorecidos, no solo discriminaciones derivadas de la discapacidad, sino también discriminación de índole racial, religioso o de género.

El centro, por su parte, va a ver mejorada la convivencia en el centro y la aceptación de la diferencia, posibilitando la inclusión plena de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o de aquellos que son objeto de burla o discriminación.

Las entidades por su parte, tendrán la oportunidad de dar a conocer su encomiable labor entre el público más joven, contribuyendo con ello a una mayor difusión de su misión, valores y ámbitos de actuación.

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

COLABORACIÓN SOLICITADA

Es de especial relevancia, para llegar a cumplir los objetivos de la investigación, la colaboración de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

De una manera más concreta, la colaboración prestada por los centros partícipes iría encaminada a:

- Validación del cuestionario utilizado para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad.
- Participación del programa educativo de sensibilización (ocho sesiones de Educación Física).
- Colaboración en la planificación de las actividades a desarrollar.

APÉNDICE C. Solicitudes y autorizaciones

C. I. Solicitud de autorización a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

En Madrid, a 30 de octubre de 2012.

Estimado D.

La Universidad Autónoma de Madrid, por medio del doctorando D. Carlos Felipe Rello y el Doctor D. Ignacio Garoz Puerta, va a conducir un estudio para evaluar las actitudes de la población adolescente hacia las personas con discapacidad.

En el documento *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2009-2010*, publicado el pasado 28 de junio de 2011, se informa que durante el curso 2009-2010 eran 13.335 alumnos con distintas discapacidades y con Necesidades Educativas Especiales los que estaban escolarizados en el total de centros de la región.

Los datos muestran la gran heterogeneidad que encontramos en nuestros centros de enseñanza. Conocer y mejorar las actitudes de los más jóvenes hacia las personas con discapacidad contribuirá a hacer un mundo más justo y equitativo, eliminando prejuicios y comportamientos negativos hacia las personas con capacidades diferentes.

Nos ponemos en contacto con usted, en calidad de Director del Área Territorial de Madrid-Sur, para pedir formalmente autorización para llevar a cabo este proyecto en varios centros del Sur de Madrid. Previamente nos hemos puesto en contacto con los centros seleccionados y hemos recibido su beneplácito.

Se adjunta cuestionario para el cual pedimos autorización.

Por favor, no dude en contactar con los coordinadores del programa para resolver cualquier duda.

Reciba un cordial saludo,

D. Carlos Felipe Rello
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Ignacio Garoz Puerta
Universidad Autónoma de Madrid

C. II. Autorización de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte

Rzf: 09/831737.9/12



En contestación a su escrito de 30 de octubre en el que solicitan autorización para llevar a cabo un estudio para evaluar las actitudes de la población adolescente hacia las personas con discapacidad en centros de la DAT Madrid-Sur, le comunico que no existe inconveniente, por parte de esta Dirección de Área, siempre que cuente con la conformidad del Centro Educativo (Consejo Escolar y Claustro de profesores) en el que se va a llevar a cabo el estudio y se comunique previamente a esta Dirección de Área Territorial.

Le saluda cordialmente.

Leganés, 16 de noviembre de 2012

EL DIRECTOR DE ÁREA TERRITORIAL
DE MADRID - SUR.



D. Carlos Felipe Rello.
Dr. D. Ignacio Garoz.
Universidad Autónoma de Madrid.

C./ Maestro, 19 - 28914 LEGANÉS (Madrid)
Teléfono 91 720 27 00 - Fax 91 680 28 26
www.madrid.org



La autenticidad de este documento se puede comprobar en www.madrid.org/cove mediante el siguiente código seguro de verificación: 122160710332595351109

C. III. Solicitud de colaboración de los centros educativos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

En Madrid, a 8 de enero de 2013.

Estimado/a Director/a:

La Universidad Autónoma de Madrid, por medio del doctorando D. Carlos Felipe Rello y el Doctor D. Ignacio Garoz Puerta, en colaboración con diferentes entidades relacionadas con las personas con discapacidad, va a conducir un programa educativo de sensibilización sobre las personas con discapacidad en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El programa, validado por diferentes expertos de la Universidad Autónoma de Madrid, tiene por objetivo mejorar las actitudes de nuestros jóvenes hacia quienes no son como ellos, especialmente las personas con discapacidad. Mejorar las actitudes de los más jóvenes hacia las personas con discapacidad contribuirá a hacer un mundo más justo y equitativo, eliminando prejuicios y comportamientos negativos hacia las personas con capacidades diferentes.

El I.E.S. _____ ha sido uno de los centros seleccionados donde nos gustaría llevar a cabo nuestro programa.

Nos gustaría contar con la colaboración de su centro, por ello le rogamos que nos reciba para detallarle los objetivos del programa y los beneficios para la comunidad educativa que puede acarrear un programa de este tipo.

Por favor, no dude en contactar con los coordinadores del programa para resolver cualquier duda.

Reciba un cordial saludo,

D. Carlos Felipe Rello
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Ignacio Garoz Puerta
Universidad Autónoma de Madrid

C. IV. Conformidad de los centros educativos



Comunidad de Madrid
Consejería de Educación

Instituto de Educación Secundaria

D^a _____, Directora del IES _____, da su conformidad para desarrollar el Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas Discapacitadas de acuerdo con el proyecto presentado por el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Consultado el Jefe del Departamento de Educación Física del Instituto, dicho programa es compatible con la Programación Didáctica Anual del Departamento y se considera de interés para la formación del alumnado así como del profesorado del Instituto.

Dicha conformidad implica que la dirección del Centro está enterada de los objetivos del proyecto y considera que no hay inconveniente en pasar los cuestionarios presentados a dos grupos del Centro.

En Madrid a 16 de enero de 2013

La Directora

D. Carlos Felipe Rello
Dr. D. Ignacio Garoz Puerta
Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

C. V. Solicitud de colaboración de entidades y particulares



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

En Madrid, a 13 de febrero de 2012.

Estimados Sres/as:

La Universidad Autónoma de Madrid, por medio del doctorando D. Carlos Felipe Rello y el Doctor D. Ignacio Garoz Puerta, en colaboración con diferentes entidades relacionadas con las personas con discapacidad, va a conducir un programa educativo de sensibilización sobre las personas con discapacidad en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El programa, validado por diferentes expertos de la Universidad Autónoma de Madrid, tiene por objetivo mejorar las actitudes de nuestros jóvenes hacia quienes no son como ellos, especialmente las personas con discapacidad. Mejorar las actitudes de los más jóvenes hacia las personas con discapacidad contribuirá a hacer un mundo más justo y equitativo, eliminando prejuicios y comportamientos negativos hacia las personas con capacidades diferentes.

Siendo conocedores, por medio del I.E.S. (centro educativo que colabora en nuestro proyecto), del *Programa Madrid Comunidad Olímpica* del que ustedes son partícipes, nos ponemos en contacto con ustedes para solicitar a FEMADDI y a sus profesionales que consideren la posibilidad de colaborar puntualmente con nosotros y mejorar nuestro proyecto.

Asimismo, le rogamos que se pongan en contacto con nosotros para detallarle los objetivos del programa y los beneficios para la comunidad que puede acarrear un programa de este tipo.

Por favor, no dude en contactar con los coordinadores del programa para resolver cualquier duda.

Reciba un cordial saludo,

D. Carlos Felipe Rello
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Ignacio Garoz Puerta
Universidad Autónoma de Madrid

C. VI. Solicitud para la utilización y traducción de la CATCH al autor original



Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Departamento de Educación Física, Deporte y
Motricidad Humana
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3
28049 Madrid-España

McMaster University
Faculty of Health Sciences
Institute for Applied Health Sciences
Rm 408
1400 Main Street West
Hamilton, Ontario
L8S 1C7
Office location: IAHS-408

Madrid, March 24th 2012

Dear Dr.

We at Universidad Autónoma de Madrid are running an educational program intended to raise public awareness of the needs of handicapped people. The aim of this program is to improve attitudes towards disabled people by using physical activity as a tool.

The need to use a scale for measuring the attitudes of the adolescent population towards disabled people led us to a review of existing instruments in current literature.

Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) has been widely applied in several studies, in English (Armstrong, Rosenbaum & King, 1987; King, Rosenbaum, Armstrong & Milner, 1989) as well as in other languages (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2011; Tirosh, Schanin & Reiter, 1997; Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean & Arnaud, 2009). In addition, CATCH has been one of the most positively evaluated instruments in a review by Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud (2008).

For these reasons, CATCH is considered of high interest for our purpose. I would kindly ask you for your permission to translate CATCH into Spanish and to use it subsequently in our research activities.

Please use the address above if you would agree to give me permission for the use of your work. Data obtained will be shared with you as soon as results are available. Also, any suggestions or preferences about how to translate and use your work would be welcomed.

Thank you in advance for considering this request.

Yours sincerely,

Dr. Ignacio Garoz Puerta
(Academic Secretary of the Department of Physical Education, Sports and Human Mobility)

C. VII. Autorización del autor original para la utilización y traducción de la CATCH

De:

Enviado el: viernes, 30 de marzo de 2012 13:39

Para: Ignacio Garoz

Asunto: RE: permission for the use of CATCH

Thank you for the message and the request to translate CATCH into Spanish. Please feel free to do so.

I expect you know that people recommend a 'forward' translation (in this case into Spanish) and then a 'backward' translation by another person (from Spanish to English) and then a comparison of the back-translation to the original to be sure that there has been an appropriate 'cultural' translation.

I wish you well with your research, and will be happy to help if I can.

Professor of Paediatrics, McMaster University

Canada Research Chair in Childhood Disability

Scotiabank Chair in Child Health Research

IAHS Building, Room 408

1400 Main Street West

Hamilton ON L8S 1C7

APÉNDICE D. Páginas web de los centros educativos

D. I. Solicitud de permiso a las entidades para incorporar su logotipo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

En Madrid, a 29 de enero de 2013.

Estimados Señores:

Con la puesta en marcha del *Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad* en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid y con el objetivo de darle la mayor difusión posible, diferentes centros educativos nos han comunicado su interés en la divulgación del programa en la página web de su centro.

Es por ello, por lo que hemos elaborado una pequeña carta de presentación del programa, junto con un dossier informativo muy sencillo.

Nos gustaría que la Federación Madrileña de Deportes de Parálisis Cerebral (FMDPC), como entidad que ha manifestado su intención de colaborar en el programa, fuera participe de esta carta de presentación (véase documentos adjuntos), adjuntando el logotipo en el apartado de colaboraciones.

Rogamos, si la FMDPC no tiene inconveniente, que nos envíen el logotipo oportuno para que aparezca en la carta de presentación anteriormente citada.

Así mismo, aprovechamos la ocasión para comunicarles que en breve darán comienzo los programas educativos, por lo que nos pondremos en contacto con ustedes para concretar las fechas donde nos gustaría contar con su colaboración.

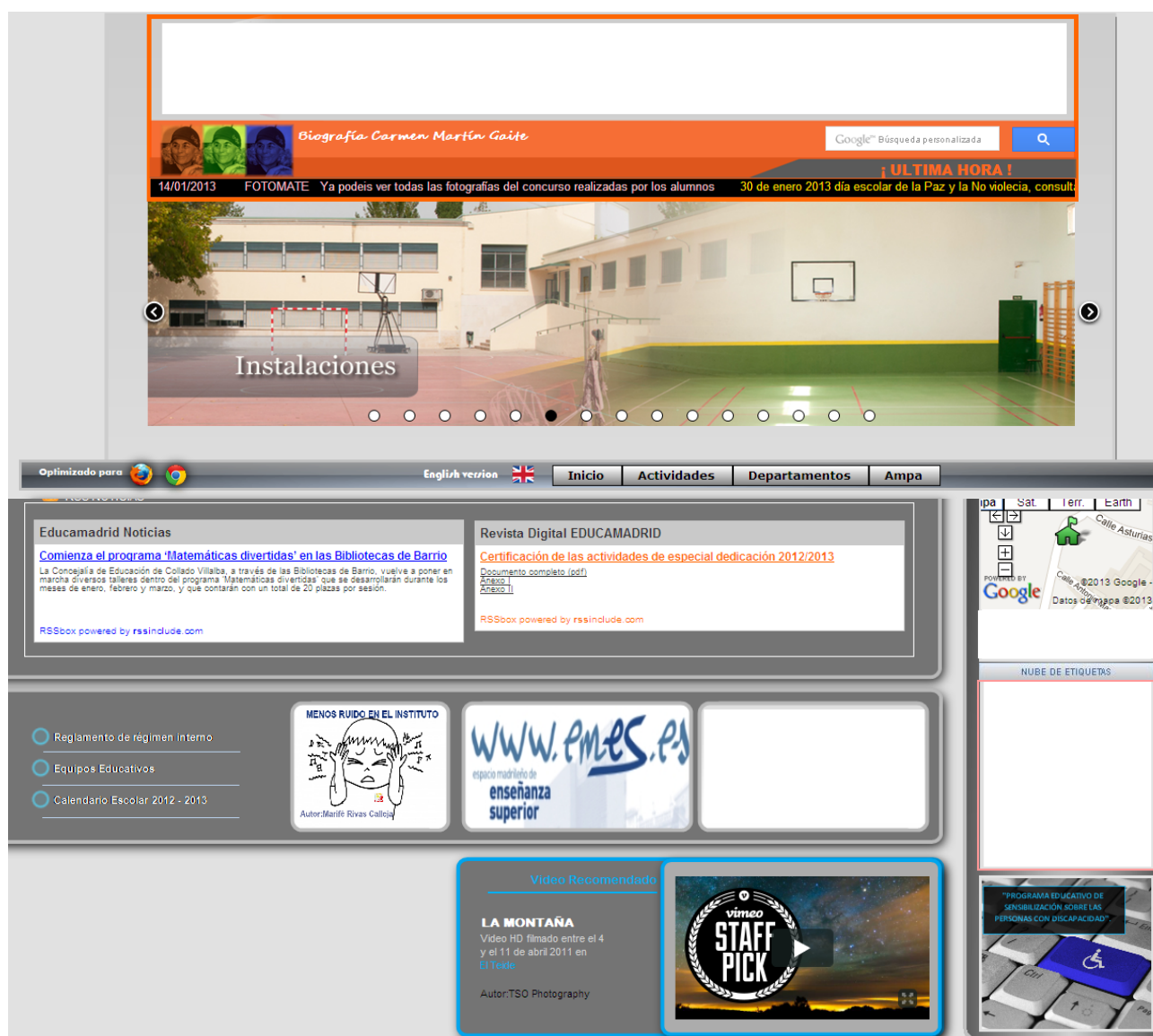
Por favor, no dude en contactar con los coordinadores del programa para resolver cualquier duda.

Reciba un cordial saludo,

D. Carlos Felipe Rello
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Ignacio Garoz Puerta
Universidad Autónoma de Madrid

D. II. Ejemplos de páginas web de los centros educativos





Inicio	Información Centro	Departamentos	Zona de Alumnos	Extraesc y Compl.	Programas	Secretaría	Biblioteca	Padres	Revistas
Aula Virtual	Contactános	Galería de fotos	Enlaces	Noticias DAT	Legislación Educativa	Mapa Web	Calendario Escolar	Profesores	

TRADUCTOR

 Select Language 

ÚLTIMOS ARTÍCULOS

- [Normas compos. expr.corp. EF 1º bach.](#)
- [Programa de sensibilización sobre la discapacidad](#)
- [Programa Integral de Convivencia 2012/13](#)
- [Reuniones padres de alumnos curso 13-14](#)
- [Becas Fundación Romanillos 13/14](#)
- [Viaje Andorra curso 2012/2013](#)

ARTÍCULOS MÁS LEÍDOS

- [Fotografías de los cursos](#)
- [Historia del Centro](#)
- [Situación](#)
- [Activ. Complementarias y extraescolares](#)

I.E.S. Web oficial

Programa de sensibilización sobre la discapacidad

 Jueves, 14 de Marzo de 2013 00:17  administrador   

PROGRAMA EDUCATIVO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de alguna discapacidad, están escolarizados en centros ordinarios junto con sus compañeros sin discapacidad. Esto representa un notable incremento en el número de alumnos con algún tipo de discapacidad que asisten a centros ordinarios con respecto a las pasadas décadas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

La Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración con diferentes entidades relacionadas con las personas con discapacidad, va a conducir un programa educativo de sensibilización sobre las personas con discapacidad en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El programa, validado por diferentes expertos de la Universidad Autónoma de Madrid, tiene por objetivo mejorar las actitudes de nuestros jóvenes hacia quienes no son como ellos, especialmente las personas con discapacidad. Mejorar las actitudes de los más jóvenes hacia las personas con discapacidad contribuirá a hacer un mundo más justo y equitativo, eliminando prejuicios y comportamientos negativos hacia las personas con capacidades diferentes.

El IES ha sido uno de los centros seleccionados donde se va a llevar a cabo el programa.

[Dosier del programa en pdf](#)



APÉNDICE E. Informe para los centros educativos

Apéndice E. I. Informe para los centros educativos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

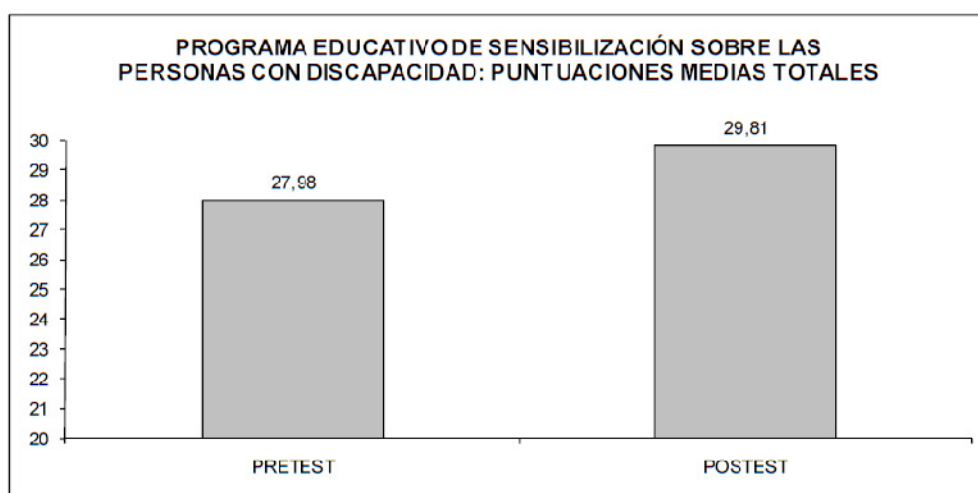
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

En Madrid, a 28 de junio de 2013.

Estimada Directora:

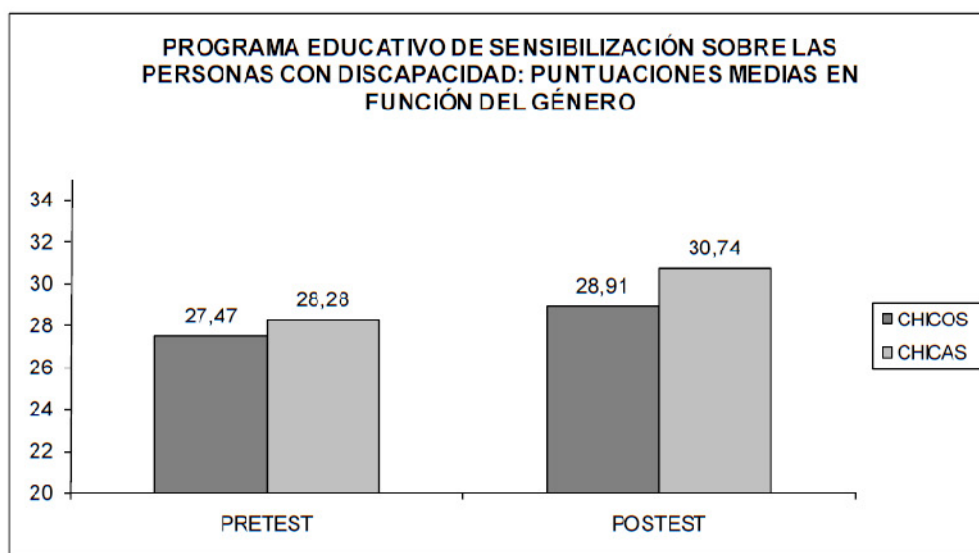
Desde la Universidad Autónoma de Madrid queremos darle las gracias, en calidad de Directora del I.E.S. por participar en el *Programa Educativo de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad* conducido por el doctorando D. Carlos Felipe Rello y el Doctor D. Ignacio Garoz Puerta, en colaboración con diferentes entidades relacionadas con las personas con discapacidad.

Finalizado el programa, nos ponemos en contacto con usted para comunicarle los primeros resultados. Los datos obtenidos denotan un incremento significativo ($p = ,003$) en las puntuaciones medias del postest ($M = 29,81$) con respecto al pretest ($M = 27,98$).



0 = mínima puntuación
40 = máxima puntuación

Si atendemos a las puntuaciones en función del género, los chicos parten con una puntuación de 27,47, mientras que las chicas parten con una puntuación de 28,28. Una vez finalizado el programa, ambos grupos incrementan sus puntuaciones, los chicos obtienen una puntuación de 28,91 y las chicas de 30,74. La diferencia de puntuación en función del género no llega a ser significativa ($p = ,564$ y $p = ,236$ para el pretest y posttest, respectivamente).



Asimismo, le rogamos que nos facilite durante el curso 2013-2014 la posibilidad de pasar nuevamente los cuestionarios para valorar la perdurabilidad de la mejora actitudinal obtenida tras el programa.

Reciba un cordial saludo,

D. Carlos Felipe Rello
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Ignacio Garoz Puerta
Universidad Autónoma de Madrid

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1-1. Características del paradigma rehabilitador.....	58
Tabla 1-2. Características del paradigma de autonomía personal.....	61
Tabla 1-3. Comparación entre el modelo rehabilitador y el de autonomía personal....	62
Tabla 1-4. Estudios realizados en un contexto educativo.....	113
Tabla 1-5. Estudios realizados en un contexto recreativo/social.....	116
Tabla 1-6. Resumen de variables.....	117
Tabla 3-1. Perfil del alumnado partícipe en función de la condición experimental.....	142
Tabla 3-2. Perfil del profesorado partícipe en función de la condición experimental..	149
Tabla 3-3. Grado de acuerdo entre evaluadores en función del instrumento de valoración.....	173
Tabla 3-4. Cronograma de la investigación.....	179
Tabla 4-1. Fases en la planificación de un programa.....	185
Tabla 4-2. Distribución de objetivos y contenidos: programa I.....	196
Tabla 4-3. Distribución de objetivos y contenidos: programa II.....	198
Tabla 4-4. Distribución de objetivos y contenidos: programa III.....	200
Tabla 4-5. Actividades vinculadas a cada técnica.....	203
Tabla 4-6. Factores determinantes de la técnica de información.....	204
Tabla 4-7. Factores determinantes de la técnica de simulación.....	205
Tabla 4-8. Factores determinantes de la técnica de contacto directo.....	206
Tabla 4-9. Factores determinantes de la técnica de contacto indirecto.....	207
Tabla 4-10. Factores determinantes de la técnica de grupos de discusión.....	207
Tabla 4-11. Aspectos a tener en cuenta por el profesor.....	214

Tabla 4-12. Planning de sesiones.....	217
Tabla 5-1. Validación de contenidos para el cuestionario general.....	236
Tabla 5-2. Validación de contenidos para la dimensión <i>propuesta didáctica</i>	238
Tabla 5-3. Validación de contenidos para la dimensión <i>sesiones</i>	240
Tabla 5-4. Validación de contenidos para la dimensión <i>actividades</i>	241
Tabla 5-5. Validación de contenidos para la dimensión <i>fichas de evaluación</i>	242
Tabla 5-6. Validación de contenidos para la dimensión <i>recursos didácticos</i>	243
Tabla 5-7. Validación de contenidos para la dimensión <i>formato de presentación</i>	244
Tabla 5-8. Análisis de fiabilidad de la escala en función del género.....	247
Tabla 5-9. Análisis correlacional de cada uno de los ítems de la escala con el total restante y alfa de Cronbach si se elimina el elemento.....	248
Tabla 5-10. Estadísticos descriptivos y resultados del ANOVA de un factor en función de la dimensión y condición experimental en la medida pretest.	250
Tabla 5-11. Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba <i>T de Student</i> en función del género y dimensión en la medida pretest.....	252
Tabla 5-12. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función de la edad y dimensión en la medida pretest.....	254
Tabla 5-13. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función del contacto con personas con discapacidad y dimensión en la medida pretest.....	256
Tabla 5-14. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función de la razón de contacto y dimensión en la medida pretest	258
Tabla 5-15. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función de la frecuencia de contacto y dimensión en la medida pretest.....	260
Tabla 5-16. Estadísticos descriptivos y resultados del ANCOVA en función del tipo de discapacidad y dimensión en la medida pretest.....	262
Tabla 5-17. Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba <i>T de Student</i> en función de la condición experimental.....	264

Tabla 5-18. Estadísticos descriptivos de la diferencia pretest-postest y resultados del ANCOVA en función de la condición experimental.....	266
Tabla 5-19. Estadísticos descriptivos de las medidas pretest, postest y seguimiento, y resultados del ANOVA de un factor con medidas repetidas en función de la condición experimental.....	268
Tabla 5-20. Estadísticos descriptivos de la medida de seguimiento y resultados del ANCOVA en función de la condición experimental.....	271
Tabla 5-21. Número de diarios y cuestionarios en función del programa de intervención.....	272
Tabla 5-22. Categorías establecidas en el análisis de los diarios del alumnado y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención.....	274
Tabla 5-23. Valoración cuantitativa de las sesiones en función del programa de intervención.....	289
Tabla 5-24. Categorías establecidas en el análisis de los grupos de discusión y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención.....	291
Tabla 5-25. Estadísticos descriptivos del análisis de los ítems del diario del profesorado.....	298
Tabla 5-26. Categorías establecidas en el análisis de los diarios del profesorado y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención.....	303
Tabla 5-27. Categorías establecidas en el análisis de los cuestionarios de valoración del programa y frecuencia de aparición de las unidades de análisis en función del programa de intervención.....	312

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-1. Proceso de formación del componente afectivo y conductual	42
Figura 1-2. Factores que influyen en la formación de las actitudes	43
Figura 1-3. Teoría del comportamiento planificado.....	53
Figura 1-4. Procesos que intervienen en la predicción del comportamiento a partir de las actitudes.....	55
Figura 1-5. Interacción entre los componentes de la CIF.....	64
Figura 1-6. Elementos sobre la perspectiva que el <i>Index</i> ha adoptado respecto a la inclusión.....	102
Figura 3-1. Participantes en cada una de las fases del programa.....	140
Figura 3-2. Ficha técnica de la muestra.....	141
Figura 3-3. Muestra porcentual del alumnado en función del género y condición experimental.....	143
Figura 3-4. Muestra porcentual del alumnado en función de la edad y condición experimental.....	144
Figura 3-5. Muestra porcentual del alumnado en función del curso y condición experimental.....	145
Figura 3-6. Muestra porcentual del alumnado en función del contacto previo con personas con discapacidad y condición experimental.....	146
Figura 3-7. Muestra porcentual del alumnado en función de la razón de contacto con personas con discapacidad y condición experimental.....	147
Figura 3-8. Muestra porcentual del alumnado en función de la frecuencia de contacto con personas con discapacidad y condición experimental.....	147
Figura 3-9. Muestra porcentual del alumnado en función del tipo de discapacidad de la persona de contacto y condición experimental.....	148
Figura 3-10. Muestra porcentual del profesorado en función del género y condición experimental.....	151

Figura 3-11. Muestra porcentual del profesorado en función de la edad y condición experimental.....	151
Figura 3-12. Muestra porcentual del profesorado en función de la situación profesional y condición experimental.....	152
Figura 3-13. Muestra porcentual del profesorado en función de la experiencia docente y condición experimental.....	153
Figura 3-14. Muestra porcentual del profesorado en función de la titulación universitaria y condición experimental.....	153
Figura 3-15. Muestra porcentual del profesorado en función de la formación universitaria y condición experimental.....	154
Figura 3-16. Muestra porcentual del profesorado en función de la formación continua y condición experimental.....	155
Figura 3-17. Muestra porcentual del profesorado en función de la experiencia con alumnos con discapacidad y condición experimental.....	155
Figura 3-18. Muestra porcentual del profesorado en función de las experiencias previas sobre discapacidad y Educación Física y condición experimental.....	156
Figura 3-19. Fases de la investigación: trabajo de campo.....	162
Figura 3-20. Proceso general del análisis de datos cualitativos.....	169
Figura 3-21. Proceso de transcripción de cuestionarios y diarios del alumnado.....	175
Figura 3-22. Proceso de transcripción de cuestionarios y diarios del profesorado....	175
Figura 4-1. Modelo ecológico para el desarrollo de valores en la Educación Física y el Deporte.....	194
Figura 4-2. Modelo de ficha de sesión.....	210
Figura 4-3. Secuencia de tareas de la intervención.....	212
Figura 5-1. Puntuación media en el proceso de validación para el cuestionario general en función del programa de intervención.....	237

Figura 5-2. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión <i>propuesta didáctica</i> en función del programa de intervención.....	239
Figura 5-3. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión <i>sesiones</i> en función del programa de intervención.....	240
Figura 5-4. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión <i>actividades</i> en función del programa de intervención.....	241
Figura 5-5. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión <i>fichas de evaluación</i> en función del programa de intervención.....	243
Figura 5-6. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión <i>recursos didácticos</i> en función del programa de intervención.....	244
Figura 5-7. Puntuación media en el proceso de validación para la dimensión <i>formato de presentación</i> en función del programa de intervención.....	245
Figura 5-8. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los grupos experimentales y control en la medida pretest para la escala total.....	251
Figura 5-9. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del género y dimensión en la medida pretest ..	253
Figura 5-10. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la edad y dimensión en la medida pretest ..	255
Figura 5-11. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del contacto con personas con discapacidad y dimensión en la medida pretest.....	257
Figura 5-12. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la razón de contacto y dimensión en la medida pretest.....	259
Figura 5-13. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la frecuencia de contacto y dimensión en la medida pretest.....	261

Figura 5-14. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del tipo de discapacidad y dimensión en la medida pretest.....	263
Figura 5-15. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los grupos experimentales y control en las medidas pretest y posttest.....	265
Figura 5-16. Diferencia en las puntuaciones medias entre pretest y posttest por condición experimental.....	267
Figura 5-17. Puntuación media de las actitudes hacia las personas con discapacidad en los grupos experimentales y control en las medidas pretest, posttest y seguimiento.....	269
Figura 5-18. Porcentaje de aparición de las unidades de análisis en función de las subcategorías positivas y negativas establecidas bajo la categoría <i>emociones y sentimientos que suscitan las actividades</i>	277
Figura 5-19. Porcentaje de aparición de las unidades de análisis en función de las subcategorías positivas y negativas establecidas bajo la categoría <i>emociones y sentimientos que suscitan las personas con discapacidad</i>	280
Figura 5-20. Porcentaje de aparición de las unidades de análisis según las categorías <i>percepción positiva de la discapacidad y estereotipos clásicos asociados a la discapacidad</i>	285

